

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**



**“A TELESOLA MODELO DE ENSINO  
E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “**

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DO ENSINO A DISTÂNCIA  
EM PORTUGAL (1964 – 1994)**

**Anabela Maria Guerreiro Estêvão**

**MESTRADO EM DIDÁCTICA DA HISTÓRIA**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**



**“A TELESOLA MODELO DE ENSINO**

**E**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “**

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DO ENSINO A DISTÂNCIA  
EM PORTUGAL (1964 – 1994)**

**Anabela Maria Guerreiro Estêvão**

**MESTRADO EM DIDÁCTICA DA HISTÓRIA**

**Sob a orientação dos Professores Doutores**

**MIGUEL CORRÊA MONTEIRO**

**GERD HAMMER**

**2013**

## RESUMO

### A TELESOLA Modelo de Ensino e Práticas Pedagógicas” Contributos para o Estudo do Ensino a Distância em Portugal (1964-1994)

Esta dissertação pretende dar um contributo para o estudo do ensino a distância em Portugal no período 1964 a 1994. Pretendemos ainda analisar a dimensão inovadora do ensino a distância e o seu contributo ao nível da modernização dos recursos, estratégias e metodologias introduzidas ao longo do tempo.

O ensino a distância e nomeadamente o CPTV – Telescola assumiu um papel relevante no sistema educativo português. A sua relevância decorre da sua longevidade e dos níveis de sucesso alcançados, mas também por constituir, para alguns, o único recurso para o prosseguimento dos estudos ou dar cumprimento à escolaridade obrigatória do segundo ciclo do Ensino Básico. Abrangeu cerca de um milhão de jovens. O Sistema de ensino a distância adoptado em Portugal revestiu-se de características próprias e inovadoras tendo sido considerado, por técnicos da OCDE, como o único sistema educacional verdadeiramente alternativo na Europa.

#### Palavras-Chave

CPTV - Telescola, Ensino a Distância, Didáctica, História da Educação do século XX, Modelo de ensino

## ABSTRACT

### The Telescola Model for Teaching and Pedagogical Practices" Contributions to the Study of Distance Education in Portugal (1964-1994)

This dissertation aims to contribute to the study of distance education in Portugal in the period from 1964 to 1994. We also intend to analyze the innovative dimension of distance education and its contribution to the modernization of resources, strategies and methodologies introduced over time.

Distance learning and in particular CPTV - Telescola assumed an important role in the Portuguese education system. Its importance stems from its longevity and levels of success achieved, but also because it represents, for some, the only recourse for further studies or comply with compulsory second cycle of Basic Education. It covered about a million young people. The distance learning system adopted in Portugal took on characteristics and innovative being considered by OECD technicians, as the only truly alternative educational system in Europe.

#### Keywords

CPTV - Telescola, Distance Learning, Learning, History of Education of the twentieth century teaching model

À minha família  
pelo apoio incondicional



*"A porta do futuro é a porta da escola,  
e actualmente não é mais uma porta e sim um portal  
que deve ser desmistificado e passar por cima do efeito on/off  
(aparelhos com apenas um botão, liga/desliga)  
e levar a interatividade com a educação para as casas dos cidadãos".*

Dimenstein, 2001

## Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro todo o apoio, disponibilidade, motivação e orientação fundamentais para a realização desta dissertação.

Agradeço ao Professor Doutor Gerd Hammer as suas orientações e a todos os Professores do mestrado que contribuíram com o seu saber e ensinamentos para a concretização deste gratificante percurso.

Agradeço à Universidade Aberta as sugestões bibliográficas e todo o apoio e disponibilidade.

Agradeço à minha família, em especial ao Luís e às minhas filhas, Leonor e Maria, pela compreensão e apoio que sempre me fizeram sentir ao longo da frequência das aulas e da elaboração dos trabalhos.

Agradeço aos colegas de mestrado pela partilha incentivo e amizade, que demonstrarem desde o primeiro dia.

Agradeço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- (IMAVE) Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino
- (CPTV) Ciclo Preparatório TV
- (CUT) Curso Unificado Telescola
- (EBM) Ensino Básico Mediatizado
- (RTP) Rádio Televisão Portuguesa
- (EAD) Ensino a Distância
- PRO(s) Postos de Recepção Oficiais
- (PAS) Processo de Avaliação do Sistema
- (GEPAE) Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa
- (OCDE) Organização de Cooperação e de desenvolvimento Económicos

### **Norma utilizada:**

A elaboração das referências bibliográficas e citações utilizará a **Norma Portuguesa**. Assim, considerou-se a *NP 405-1 (1994) – Informação e documentação*, publicada pelo Instituto Português da Qualidade em 1995 relativa a documentos impressos e NP 405-4 de 2002 relativa a documentos electrónicos, e a NP 405-2/1998 para materiais multimédia.

## ÍNDICE GERAL

<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>10</b>
<b>PARTE I - EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>17</b>
1. Educação, Escola e Sociedade .....	18
2. Concepções de Educação .....	22
3. As Inovações Tecnológicas nas Escolas .....	30
CAPÍTULO II – Contextualização da Educação e do Ensino a Distância.....	34
1. Evolução do Ensino a Distância .....	34
2. Teorias do Ensino a Distância.....	36
3. Didática e Recursos Educativos .....	42
<b>PARTE II .....</b>	<b>46</b>
<b>O ENSINO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL - A TELESOLA .....</b>	<b>46</b>
CAPÍTULO I - Ensino a Distância em Portugal - Inovação/Continuidade.....	47
1. O Contexto Social e Ensino.....	47
1. As Inovações Tecnológicas e Educação .....	53
2.1 O Cinema Educativo.....	53
2.2 Centro de Estudos Pedagogia Áudio-Visual.....	55
2.3 Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino - I.M.A.V.E .....	57
2.4 A Rádio Escolar .....	60
2.5 A Televisão escolar.....	61
2.6 A Televisão Educativa .....	63
2.7 O Curso Unificado da Telescola .....	65
2.8 O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação .....	70
2.9 Reorganização dos serviços da Telescola .....	73
1. CAPÍTULO II – A Telescola - Organização Práticas e Implantação .....	78
1.1 A Telescola Organização e Práticas .....	78

2.10	Programas e cursos.....	79
2.11	Os Postos de Recepção .....	80
2.12	Os Monitores .....	83
2.13	Ligação dos Postos com a Telescola .....	84
2.14	A Produção das lições - Recursos Humanos .....	87
2.	Implantação da Telescola.....	105
3.	Evolução dos números de Postos Por Distrito. ....	112

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro Nº 1 - Evolução do Número de Postos .....	104
Quadro Nº2 - Alunos Matriculados no 2º Ciclo e na Telescola .....	106
Quadro Nº4 – EBM no ano lectivo 1965/1966 .....	111
Quadro Nº5 – EBM no ano lectivo 1966/1967 .....	113
Quadro Nº6 – EBM no ano lectivo 1967/1968 .....	116
Quadro Nº7 – EBM no ano lectivo 1968/1969 .....	118
Quadro Nº8 – EBM no ano lectivo 1969/1970.....	120
Quadro Nº9 – EBM no ano lectivo 1970/1971 .....	122
Quadro Nº10 – EBM no ano lectivo 1971/1972.....	128
Quadro Nº11 – EBM no ano lectivo 1972/1973 .....	127
Quadro Nº12 – EBM no ano lectivo 1973/1974 .....	131
Quadro Nº13 – EBM no ano lectivo 1974/1975 .....	134
Quadro Nº14 – EBM no ano lectivo 1975/1976 .....	138
Quadro Nº15 – EBM no ano lectivo 1976/1977 .....	141
Quadro Nº16 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1977/1978 .....	144
Quadro Nº17 – EBM no ano lectivo 1978/1979 .....	147
Quadro Nº18 – EBM no ano lectivo 1979/1980 .....	150
Quadro Nº19 – EBM no ano lectivo 1980/1981 .....	151
Quadro Nº20 – EBM no ano lectivo 1981/1982 .....	155
Quadro Nº21 – EBM no ano lectivo 1982/1983.....	157
Quadro Nº22 – EBM no ano lectivo 1983/1984 .....	161
Quadro Nº23 – EBM no ano lectivo 1984/1985.....	163
Quadro Nº24 – EBM no ano lectivo 1985/1986 .....	166
Quadro Nº25 – EBM no ano lectivo 1986/1987 .....	169
Quadro Nº26 – EBM no ano lectivo 1987/1988 .....	171
Quadro Nº27 – EBM no ano lectivo 1988/1989 .....	175
Quadro Nº28 – EBM no ano lectivo 1989/1990 .....	178
Quadro Nº29 – EBM no ano lectivo 1990/1991 .....	181

Quadro Nº30 – EBM no ano lectivo 1991/1992 .....	185
Quadro Nº31 – EBM no ano lectivo 1992/1993.....	188
Quadro Nº32 – EBM no ano lectivo 1993/1994 .....	191
Quadro Nº33 – EBM no ano lectivo 1994/1995.....	194
Quadro Nº34 – EBM no ano lectivo 1995/1996 .....	197
Quadro Nº35 – EBM no ano lectivo 1996/1997 .....	200
Quadro Nº36 – EBM no ano lectivo 1997/1998 .....	203
Quadro Nº37 – EBM no ano lectivo 1998/1999 .....	206
Quadro Nº38 – EBM no ano lectivo 1999/2000 .....	209
Quadro Nº39 – EBM no ano lectivo 2000/2001 .....	212
Quadro Nº40 – Aprovações no Ciclo no Ensino Directo e na Telescola .....	218

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 0 Taxa Real de Escolarização 1961-2000 :.....	51
Gráfico Nº 1 – Evolução do Número de Postos de Recepção .....	105
Gráfico Nº 2 – Alunos Matriculados no 2º Ciclo e na Telescola.....	106
Gráfico Nº3 - Alunos Matriculados no Ensino Básico de 1961 a 2000 .....	108
Gráfico Nº 4- Evolução da Percentagem de Alunos no 2º Ciclo do EBM .....	109
Gráfico Nº 5 – Evolução dos Transportes Escolares .....	110
Gráfico 6 – Postos de EBM por distrito 1965/66 .....	112
Gráfico 7 – Postos de EBM por distrito 1966/67 .....	114
Gráfico 8 – Alunos de EBM por distrito 1966/67 .....	115
Gráfico 9 – Alunos de EBM por distrito 1967/68 .....	117
Gráfico 10 – Alunos de EBM por distrito 1968/69 .....	119
Gráfico 11 – Alunos de EBM por distrito 1969/70 .....	121
Gráfico 12 – Postos de EBM por distrito 1970/71 .....	123
Gráfico 13 – Alunos de EBM por distrito 1970/71 .....	124
Gráfico 14 – Postos de EBM por distrito 1971/72 .....	126
Gráfico 15 – Alunos de EBM por distrito 1971/72 .....	127
Gráfico 16 – Postos de EBM por distrito 1972/73 .....	129
Gráfico 18 – Alunos de EBM por distrito 1972/73 .....	130
Gráfico 19 – Postos de EBM por distrito 1973/74 .....	132
Gráfico 20 – Alunos de EBM por distrito 1973/74 .....	133
Gráfico 21 – Postos de EBM por distrito 1974/75 .....	135
Gráfico 22 – Alunos de EBM por distrito 1974/75 .....	136
Gráfico 23 – Professores do EBM por distrito 1974/75 .....	137
Gráfico 24 – Postos de EBM por distrito 1975/76 .....	139
Gráfico 25 – Alunos de EBM por distrito 1975/76 .....	140
Gráfico 23 – Postos de EBM por distrito 1976/77 .....	142
Gráfico 24 – Alunos de EBM por distrito 1976/77 .....	143
Gráfico 25 – Postos de EBM por distrito 1977/78 .....	145
Gráfico 26 – Alunos de EBM por distrito 1977/78 .....	146
Gráfico 27 – Postos de EBM por distrito 1978/79 .....	148
Gráfico 28 – Alunos de EBM por distrito 1978/79 .....	149
Gráfico 29 – Postos de EBM por distrito 1980/81 .....	152

Gráfico 30 – Alunos de EBM por distrito 1980/81 .....	153
Gráfico 31 – Postos de EBM por distrito 1981/82.....	155
Gráfico 32 – Alunos de EBM por distrito 1981/82 .....	156
Gráfico 33 – Postos de EBM por distrito 1982/83 .....	158
Gráfico 34 – Alunos de EBM por distrito 1982/83 .....	159
Gráfico 35 – Postos de EBM por distrito 1983/84 .....	161
Gráfico 36 – Alunos de EBM por distrito 1983/84 .....	162
Gráfico 37 – Postos de EBM por distrito 1984/85 .....	164
Gráfico 38 – Alunos de EBM por distrito 1984/85 .....	165
Gráfico 39 – Postos de EBM por distrito 1985/86 .....	167
Gráfico 40 – Alunos de EBM por distrito 1985/86 .....	168
Gráfico 41 – Postos de EBM por distrito 1986/87 .....	170
Gráfico 42 – Alunos de EBM por distrito 1986/87 .....	171
Gráfico 43 – Postos de EBM por distrito 1987/88 .....	173
Gráfico 44 – Alunos de EBM por distrito 1987/88 .....	174
Gráfico 45 – Postos de EBM por distrito 1988/89 .....	176
Gráfico 46 – Alunos de EBM por distrito 1988/89 .....	177
Gráfico 47 – Postos de EBM por distrito 1989/90 .....	179
Gráfico 48 – Alunos de EBM por distrito 1989/90 .....	180
Gráfico 49 – Postos de EBM por distrito 1990/91.....	182
Gráfico 50 – Alunos de EBM por distrito 1990/91 .....	183
Gráfico 51 – Postos de EBM por distrito 1991/92 .....	185
Gráfico 52 – Alunos de EBM por distrito 1991/92 .....	186
Gráfico 53 – Postos de EBM por distrito 1992/93 .....	188
Gráfico 54 – Alunos de EBM por distrito 1992/93 .....	189
Gráfico 55 – Postos de EBM por distrito 1993/94 .....	191
Gráfico 56 – Alunos de EBM por distrito 1993/94 .....	192
Gráfico 57 – Postos de EBM por distrito 1994/95 .....	194
Gráfico 58 – Alunos de EBM por distrito 1994/95 .....	195
Gráfico 59 – Postos de EBM por distrito 1995/96 .....	197
Gráfico 60 – Alunos de EBM por distrito 1995/96 .....	198
Gráfico 61 – Postos de EBM por distrito 1996/97 .....	200
Gráfico 62 – Alunos de EBM por distrito 1996/97 .....	201
Gráfico 63 – Postos de EBM por distrito 1997/98 .....	203
Gráfico 64 – Alunos de EBM por distrito 1997/98 .....	204

Gráfico 65 – Postos de EBM por distrito 1998/99 .....	206
Gráfico 66 – Alunos de EBM por distrito 1998/99 .....	207
Gráfico 67 – Postos de EBM por distrito 1999/00 .....	209
Gráfico 68 – Alunos de EBM por distrito 1999/00 .....	210
Gráfico 69 – Postos de EBM por distrito 2000/01 .....	212
Gráfico 70 – Alunos de EBM por distrito 2000/01 .....	213
Gráfico 71 – Evolução do N° de Postos de EBM 1965/94 .....	214
Gráfico 72 – Postos Criados e Extintos Entre 1965 .....	215
Gráfico 73 – Aprovações no Ciclo no Ensino Directo e na Telescola .....	217

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa1 - Distribuição das Escolas do CPTV no Continente .....	217
Mapa 2 – Distribuição por distrito de alunos que finalizaram o CPTV .....	219



## INTRODUÇÃO

Pensamos que a escola é um espaço privilegiado de socialização e transmissão do saber, nas suas múltiplas vertentes. A escola ocupa na sociedade um lugar central, nela cruzam-se múltiplas dimensões de tempo, o passado, o presente e o futuro, ocorrem interações entre uma grande variedade que vai do individual ao grupo. Estabelecem-se interligações em diferentes dimensões numa abrangência que abarca toda a sociedade. Sendo uma encruzilhada de tempos é um palco onde toda a sociedade e o indivíduo coexistem e se projectam. Pretendemos com o presente trabalho fazer uma reflexão sobre a escola e a educação tendo como foco central a introdução de uma inovação no ensino, e a criação do ensino a distância.

Propomo-nos, ao deste trabalho fazer uma abordar algumas questões teóricas que estão subjacentes à escola e ao ensino, bem como ao acto de aprende. As considerações sobre estas temáticas constituirão a primeira parte do trabalho. Na segunda parte abordaremos o ensino a distância em Portugal dando particular relevo ao sistema de ensino a distância habitualmente designado Telescola. Embora este termo tenha surgido apenas num determinado momento do processo evolutivo do sistema, foi por esta designação que o sistema de ensino a distância que mais se difundiu e foi assim que era comumente designado. Por essa razão optámos por recorrer ao termo Telescola enquanto sistema de ensino à distância em Portugal, de uma forma genérica, embora conscientes da especificidade do termo.

Pensamos que uma reflexão sobre a Telescola se reveste de pertinência social e científica por corresponder a resposta face às exigências e necessidades da sociedade. Consideramos ser de elevado interesse analisar a forma como foram introduzidas as inovações no domínio do som, da imagem

na esfera educacional e passaram a constituir recursos ao serviço da educação e das aprendizagens em diferentes contextos.

Decidimos estruturar o trabalho dividi-lo em duas partes. Na primeira apresentaremos as abordagens teóricas relacionadas com concepções sobre a educação, escola, aprendizagem e ensino a distância e contexto social. Na segunda parte do trabalho apresentaremos o ensino a distância faremos referência à sua evolução e implantação e organização e práticas.

Propomo-nos ao longo do trabalho encontrar respostas que nos permitam esclarecer a questão que nos propomos tratar procurando conhecer o contributo do ensino a distância para garantir a escolaridade obrigatória ou seguimento dos estudos e um enriquecimento do nível educacional e cultural da população.

A principal dificuldade sentida ao longo da elaboração deste trabalho foi, sem dúvida, decorrente da descontinuidade imposta pela necessidade de manter em paralelo a vida profissional e familiar.

## PARTE I

### EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA

“...universo sedutor de ideias, de formas, de realizações que despertam e solicitam as nossas faculdades imaginativas e criadoras como repositório de soluções a tentar, de caminhos a percorrer, de modalidades ou processos a experimentar, nesta insofrida ânsia de tornar sempre mais perfeita a acção educativa.”

Inocência Galvão Telles

## CAPÍTULO I - PRESPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO

*A Educação qualquer que seja ela, é sempre  
uma teoria do conhecimento posta em prática.*

Paulo Freire

### 1. Educação, Escola e Sociedade

A ligação entre educação e sociedade é constituída por laços profundos decorrentes dos aspectos sociopolíticos com o sistema educacional. O sistema educativo enquadra-se num determinado contexto político, económico e social, sendo constituído por uma rede de interacções complexas profundamente ligadas a uma realidade social envolvente, não pode, por isso, ser desligado dos restantes sistemas sociais. No período temporal deste estudo estas ligações são evidentes. A educação reúne uma dimensão social e individual, contém um apego à tradição e o desafio da mudança. Numa perspectiva individual a educação revela-se uma área de forte apego à tradição. Cada adulto tem por guia a sua educação e tende a reproduzi-la nas gerações mais novas. A educação não é neutra. Os decisores políticos conhecem a sua dimensão social e recorrem à educação para vincular ou reprimir ideias de acordo com a sua conveniência. Nas sociedades emergem modelos de educação que visam servir os propósitos que as norteiam.

O sistema de ensino tem assim uma ligação estreita com aspectos sociais, políticos e económicos. A educação pode ser um caminho para a

mobilidade social, apela à ideia de mudança e requer um esforço de adaptação a um mundo em mudança, fruto das novas necessidades sociais. Assim, nas sociedades desenvolvidas os modelos de educação baseiam-se no conceito de mudança e defendem o conceito de educação permanente, tendo em conta que o conceito educar significa alimentar, mas igualmente tirar para fora, ou seja, corresponde a alimentar de conhecimentos e extrair da criança ou jovem, assim alimentado, todas as suas potencialidades.

A forma como pensamos a escola e as respostas que nela procuramos condicionam e influenciam as práticas educativas. Para contextualizar o tema que pretendemos estudar iremos fazer referência à concepção de escola decorrente de duas abordagens sociológicas distintas, uma funcionalista, a outra defendida por Pierre de Bourdieu. Faremos também uma breve referência às teorias da educação que enquadraram algumas práticas lectivas.

Até meados do século XX predominava a concepção de que a escola desempenhava um papel central da vida do indivíduo e na sociedade. A escola constituía uma via para superar o atraso económico, um caminho para diluir os privilégios das sociedades tradicionais. A escola seria, assim, um pilar para a construção de uma nova sociedade moderna, justa e democrática, baseada na ciência e na razão, que premiava o mérito e tinha como princípio a autonomia individual. A escola pública e gratuita permitia o acesso à educação a todos os indivíduos, garantindo o princípio de igualdade de oportunidades. Os indivíduos competiam, assim, em igualdade e os que obtivessem mais sucesso seriam justamente recompensados com a continuação das suas carreiras escolares e alcançariam uma vida profissional com maior reconhecimento social. *“A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional”*<sup>1</sup>

Nos anos sessenta houve uma mudança profunda nesta concepção de escola. Surgiu uma nova leitura sobre o papel dos sistemas de ensino nas sociedades. Para esta mudança de perspectivas sobre a educação contribuíram estudos, realizados no final da década de cinquenta, que

---

<sup>1</sup> Cláudio Marques Martins e Maria Nogueira, *“A Sociologia, a Educação de Pierre de Bourdieu, Limites e Contribuições”*, Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002

evidenciaram o peso da origem social sobre os percursos escolares. Estes estudos levantaram algumas questões que punham em causa o princípio de igualdade de oportunidades face à escola. Mostraram que o desempenho escolar não dependia somente do indivíduo, mas estava profundamente relacionado com a sua origem social.

As mudanças de concepção face à escola, estão ainda relacionadas com os efeitos da massificação do ensino, a frustração dos estudantes, o carácter autoritário e elitista do sistema educacional, bem como com o baixo retorno social e económico, obtidos com os certificados escolares no mercado de trabalho. Estes factores afastavam as perspectivas de mobilidade social por via da escola, da primeira geração que tinha beneficiado da expansão do sistema educacional no período pós guerra e que tinha chegado ao ensino secundário e à universidade. Segundo Bourdieu esta geração enganada e decepcionada criticou o sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968. Este autor defendeu uma nova abordagem sobre a escola e sobre a educação. A relação entre origem social e os resultados escolares tornam-se os elementos de sustentação da nova teoria. A escola antes encarada como um espaço de igualdade de oportunidades, de meritocracia e justiça social, passou a ser entendida como palco de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

“A educação na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.”<sup>2</sup>

Na perspectiva de Bourdieu a escola desempenha um papel activo na reprodução das desigualdades sociais ao legitimar essas desigualdades ao converte-las em diferenças académicas e cognitivas decorrentes dos méritos individuais. Cada indivíduo é portador de uma bagagem da qual fazem parte o capital económico, o capital social e o capital cultural, que pode ser posto ao serviço do sucesso escolar.

---

<sup>2</sup> *Ibidem*

Um inquérito realizado por Sérgio Grácio com o intuito de relacionar o insucesso escolar com a origem social dos alunos revelou que também em Portugal, há correlação do insucesso escolar com a origem social das crianças. De acordo com este autor os estudos sobre a função selectiva e reprodutora da escola têm como base o seguinte pressuposto geral:

“em toda a sociedade de classes, a instituição escolar tem por função, explícita ou implícita, operar uma selecção social segundo critérios aceites vulgarmente como universais, mas que correspondem de facto aos padrões culturais da classe dominante. Através da escola, a sociedade de classes selecciona e reproduz-se, transmitindo de geração em geração as ideologias e as formas de comportamento que se esperam das diferentes classes e seleccionando e promovendo aqueles que mais aptos se demonstram, na escola, a desempenhar funções de direcção e conservação na sociedade em que se situam.”<sup>3</sup>

Consideramos que estas duas concepções de escola, embora aparentemente opostas, expressam a realidade escolar. A escola foi e continua a ser, para muitos, o caminho para melhorar a sua posição social. Mas, pensamos que é igualmente verdade que a escola reflecte as diferenças sociais, com frequência expressas no nível de sucesso dos alunos. Pensamos que não se pode atribuir à escola, só por si, a capacidade de determinar os resultados de aprendizagem, uma vez que para o sucesso nas aprendizagens contribuem, também, outros factores de âmbito familiar e individual que deverão ser necessariamente considerados.

---

3 Sérgio Grácio, *Análise Social*, vol. XIII (51), Lisboa, 1977, 3º, pp.721-726

## 2. Concepções de Educação

As concepções teóricas sustentam e guiam as práticas lectivas na direcção pretendida. O conceito de teoria segundo Yves Bertrand, corresponde a um conjunto de ideias organizadas sobre um assunto. Para este autor o conceito de teoria da educação corresponde a “... *toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança.*”<sup>4</sup> . As teorias da educação decorrem de uma sistematização das percepções e das representações relativas à organização da educação e contribuem para a sua evolução. Cada teoria da educação corresponde a uma representação da realidade e constitui uma referência que pode incentivar ou inibir a mudança no domínio da educação.

Na sistematização das teorias em educação alguns autores valorizam os fundamentos filosóficos, outros privilegiam as estratégias pedagógicas outros colocam a tónica no desenvolvimento da autonomia da criança e a sua inserção na sociedade. Cada teoria da educação resulta de uma interpretação.

O elevado número de teorias de educação e a sua grande diversidade impõem a necessidade de arrumar as diferentes abordagens de modo a salientar as suas características mais representativas. Na classificação proposta por Yves Bertrand são apresentadas as seguintes categorias: espiritualista, personalista, psicocognitiva, tecnológica, sociocognitiva, social e académica. Isola ainda quatro elementos centrais em torno dos quais giram as questões da educação: o sujeito, ou seja, o estudante; os conteúdos, referentes às matérias e disciplinas; a sociedade que engloba os outros, o mundo, o meio, o universo; as interacções pedagógicas que têm lugar entre estes três pólos (sujeito, conteúdos, sociedade) são estabelecidas pelo docente e pelas tecnologias da comunicação. Na interacção entre os três centros enquadram-se as teorias que privilegiam a didáctica. Nestas interacções destacam-se, de acordo com Yves Bertrand, três tendências, a saber: as

---

4 Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação*, 1998, Lisboa, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, p.9



teorias tecnológicas, as teorias psicocognitivas e as teorias sociais. As teorias psicocognitivas destacam a relevância dada às didácticas construtivistas. As teorias sociocognitivas manifestam particular interesse pelo impacto dos factores culturais e sociais da aprendizagem. As teorias tecnológicas “interessam-se, essencialmente, pela modelização das interacções entre o sujeito, a sociedade e os conteúdos”. Segundo esta abordagem “o ser humano define-se (...) como uma entidade que trata informação e se <<alimenta>> com o auxílio dos média”<sup>5</sup>. As teorias tecnológicas privilegiam a forma como se estabelecem as interacções entre sujeito, sociedade e conteúdos, e os meios utilizados no tratamento dessa informação.

Propomo-nos fazer referência, de forma breve, a algumas correntes da educação que se centraram em vértices da educação e que contribuíram com as suas abordagens distintas para reflectir, aprofundar os conhecimentos e alterar práticas da educação. É ainda nosso propósito fazer o enquadramento teórico do tema que iremos tratar – o ensino a distância, a Telescola. Das teorias centradas no sujeito destacamos duas grandes correntes, a espiritualista e a personalista. A primeira ocupa-se da relação transcendental e espiritual entre o homem e o universo. As teorias personalistas que também são designadas de humanistas, libertárias, não directivas, têm como pilares as noções de sujeito, de liberdade e autonomia. A pessoa que se encontra na situação de aprendizagem é que deve ser responsável pela sua educação, recorrendo às suas energias interiores. O docente deve assumir um papel de facilitador na sua relação com os alunos e visar a auto-actualização do aluno. Esta teoria tem presente pensamento de Rogers, no domínio da educação, salienta a liberdade do estudante, os seus desejos e a sua vontade relativamente às aprendizagens. Esta corrente de pensamento foi marcante nas décadas de sessenta e setenta.

As teorias psicocognitivas apresentam como principal preocupação o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, nomeadamente o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as

---

<sup>5</sup> Idem, p.15

concepções preliminares, as imagens mentais, a metacognição, entre outros. Dão particular destaque às relações funcionais entre a organização do meio pedagógico e o comportamento do homem. Inserem-se neste âmbito as teorias construtivistas que valorizam a elaboração do conhecimento.

As teorias sociocognitivas privilegiam os factores culturais e sociais na construção do conhecimento. A pedagogia e a didáctica são assim moldadas pelas interacções socioculturais. Salientam a inserção sociocultural do conhecimento. Desenvolvem uma abordagem na qual procedem à descrição das condições sociais e culturais do ensino e da aprendizagem. Valorizam as interacções sociais de cooperação na construção dos saberes e defendem uma pedagogia cooperativa, com o objectivo de sensibilizar os alunos para essa forma de trabalhar. Valoriza ainda a dimensão cultural da pedagogia. Pelas razões expostas, esta abordagem opõe-se ao movimento cognitivo, designadamente na sua vertente individualista, mais centrado na natureza do processo de conhecimento.

As teorias tecnológicas também designadas de tecnossistémicas, sistemáticas ou sistémicas salientam a influência dos recursos tecnológicos e o seu contributo para a melhoria da mensagem. A palavra tecnologia abrange um conceito muito alargado do qual fazem parte procedimentos, o material didáctico de comunicação e de tratamento da informação designadamente computadores, televisão, vídeo, leitor de cassetes, DVD, CD entre outros. Há ainda um recurso aos hipermédia, aos sites de internet aos meios de comunicação, aos ambientes informatizados, bem como o software interactivo. Os objectivos destas teorias prendem-se com a criação de ambientes hipermediáticos que requeiram conceitos e ferramentas de inteligência artificial. Há nesta abordagem um uso recorrente ao computador que tem vindo a registar um crescimento acentuado, embora mais lento no contexto escolar.

As teorias sociais defendem que a educação deve possibilitar resolver problemas sociais, culturais e ambientais. A educação deveria preparar os alunos para encontrar soluções para essas problemáticas. No âmbito destas teorias os investigadores privilegiam a abordagem de temas relacionados com as desigualdades socioculturais, a hereditariedade sociocultural, formas de

segregação, o elitismo, problemas ambientais, os impactos negativos da tecnologia e da industrialização e a degradação da vida na Terra.

As teorias centradas nos conteúdos ou teorias académicas valorizam os conhecimentos, em particular a literatura clássica e a matemática. Nesta perspectiva os conteúdos assumem uma estrutura independente do estudante e da sociedade. Privilegiam a transmissão dos conhecimentos gerais. Estas teorias são também designadas de funcionalistas, tradicionalistas, generalistas ou clássicas. Esta corrente é formada por dois grupos: os tradicionalistas<sup>6</sup> e os generalistas<sup>7</sup>. Os tradicionalistas propõem a transmissão dos conteúdos clássicos desligados das culturas e das estruturas sociais actuais, enquanto os generalistas defendem uma formação geral que valorize o espírito crítico, a capacidade de adaptação, a abertura de espírito, entre outros aspectos. O papel do docente é, nas duas vertentes, o de transmitir os conteúdos e o papel do estudante é assimilá-los. Há uma valorização da excelência e do esforço máximo a colocar na concretização dos estudos e no trabalho. Privilegiam-se os valores como a disciplina, o trabalho, o empenho, o respeito da tradição, os valores democráticos bem como o sentido cívico.

Entendendo a aprendizagem numa concepção global podemos afirmar que visa desenvolver no aluno capacidades que possibilitam estabelecer uma relação com o meio, utilizando as estruturas sensório-motoras, cognitivas e afectivas na realização das tarefas. Segundo a metodologia proposta por Bloom as tarefas podem ser agrupadas em desenvolvimento e aplicação de capacidades psicomotoras; a aquisição de informação, desenvolvimento de capacidades e estratégias cognitivas e a sua aplicação a novas situações; o desenvolvimento de atitudes, interesses e aquisição de valores. A aprendizagem integra a alteração de comportamento, a experiência como construção pessoal, o processo e o resultado. Iremos fazer uma breve abordagem algumas teorias da aprendizagem.

A teoria behaviorista, baseando-se no estudo do comportamento humano, não considera os aspectos que não são passíveis de ser observados ou

---

<sup>6</sup> Itálico do autor

<sup>7</sup> Itálico do autor

medidos com objectividade. Nesta perspectiva a aprendizagem resulta de um processo de condicionamento que actua ao nível das reacções ou respostas associadas a determinados estímulos. Consideram que todas as formas de aprendizagem podem ser aprendidas. A aprendizagem para os behavioristas é uma forma de condicionamento que resulta de uma associação entre estímulos específicos e reacções específicas. Esta pode ser reforçada e levada ao nível mais elevado ou esquecidas até à extinção de acordo com a aprendizagem é desejada ou não. Esta abordagem requer um conhecimento das capacidades do aluno no início da aprendizagem e no comportamento final. Assenta na sequência lenta e programada de actividades. Neste percurso o aluno pode perder a noção de conjunto e não são considerados os processos mentais ocorridos entre o comportamento inicial e o final. O aluno é, deste modo, entendido como um sujeito passivo e moldável.

Alguns dos princípios psicopedagógicos em que a teoria behaviorista assenta dizem respeito à análise cuidada da estrutura das tarefas para definir os objectivos; a unidade de matérias curriculares, de curta dimensão, o recurso a estímulo a fim de obter a reacção desejada; evitar, ignorar ou punir quando surgem situações de erro; dar a conhecer aos alunos os resultados obtidos; ter em conta o comportamento do aluno face à aprendizagem esperada e actuar recompensando, não recompensando ou punindo. De acordo com esta perspectiva o ensino baseia-se em exercícios de repetição, privilegiando o ensino individualizado ou programado, as actividades de demonstração que os alunos deverão repetir.

As teorias cognitivas da forma ou da configuração defendem que a interpretação e organização decorrem de tudo o que acontece à sua volta, em termos globais, e não de elementos isolados. O conhecimento é nesta perspectiva organizado em estruturas que correspondem a conjuntos de formas completas com um significado. Kurt Lewin considera que na actividade psicológica, e neste modo na aprendizagem, a estrutura é mais do que a soma das partes. Nesta concepção a aprendizagem não se baseia na relação de estímulo e reacção, mas corresponde a uma mudança de estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja corresponde a uma mudança na maneira como percebe e

seleciona, bem como na forma como organiza os objectos e os acontecimentos relativamente aos quais atribui significado. O aluno é assim um sujeito activo, que cria o seu mundo em evolução constante a partir da experiência acumulada. A aprendizagem situa-se entre as experiências anteriores do aluno e os objectivos que este visa alcançar e corresponde a uma actividade criadora, imaginativa, exploradora e funcional, geradora de mudança interior e cognitiva.

A aprendizagem para é, para Piaget, um processo normal, harmonioso, progressivo, exploratório no sentido do equilíbrio da personalidade. O ensino deve ter em conta os interesses da criança, ser significativo e o currículo deverá acompanhar o ritmo normal de desenvolvimento. Assim para uma aprendizagem efectiva torna-se necessário perceber em que estágio de desenvolvimento se encontra o aluno, uma vez que cada aluno tem uma personalidade e uma estrutura deferente. Um estágio corresponde a uma fase ou período de desenvolvimento. Permite determinar onde é que o sujeito se encontra num momento da sua evolução. O estágio assenta na noção de estrutura que corresponde a uma construção no tempo, em cada fase do desenvolvimento. Existe continuidade entre os vários estádios. Segundo Piaget o estágio tem por base uma ideia de estrutura que se vai construindo ao longo do tempo e no decurso de cada fase do desenvolvimento, tornando possível a resolução de problemas e a realização de tarefas. O desenvolvimento de cada aluno assenta na sua própria estrutura. Esta vai sendo construída progressivamente, de uma forma racional, com a maturação, especialização e diferenciação. A estrutura desenvolve-se em diferentes fases e estádios no decorrer do desenvolvimento. A estrutura está relacionada com o desenvolvimento do sujeito, dado que este é a evolução progressiva da própria estrutura passando por diferentes estádios, que se baseiam em alguns princípios, nomeadamente a passagem do simples para o complexo, do geral para o específico, do estágio sensório-motor para os estádios operatórias (pré-operatório, operações concretas e operações formais). Tendo em conta o nível etário dos alunos destinatários da Telescola situar-se-iam no final do estágio das operações simples e no início primeiro sub-estádio do nível das operações

complexas, ou seja, o da génese das operações formais. O desenvolvimento é alcançado com a participação do sujeito na realização das tarefas que deverão ser adaptadas e definidas de forma a estarem de acordo com o estágio onde o aluno se encontra.

O ensino pela descoberta baseia-se em actividades de pesquisa, de observação e de exploração, análise de problemas e de resultados e na integração das novas aprendizagens nas aprendizagens feitas anteriormente. Trata-se uma aprendizagem activa resultante da compreensão e não com base da memória. O professor deverá ser um agente motivador que estimule a curiosidade e o interesse visando alcançar o desenvolvimento do pensamento. As vantagens são defendidas por Ausubel, embora seja um ensino muito moroso e oneroso. Para minimizar estas desvantagens este autor propõe o ensino pela descoberta guiada e classifica a aprendizagem em quatro tipos, a saber: aprendizagem por recepção compreendida ou significativa; por recepção memorizada ou mecânica; por descoberta compreendida ou significativa e por descoberta memorizada ou mecânica. Considera que o ensino expositivo não implica necessariamente uma aprendizagem memorizada ou mecânica. O professor assume, neste processo, um papel relevante, de orientador das aprendizagens, não permitindo que estas decorram dos interesses imediatos dos alunos. A informação deve ser apresentada de forma organizada e numa sequência lógica. Sempre que novas aprendizagens impliquem conhecimentos prévios estes devem de facto existir. Deve seguir-se uma estratégia facilitadora da organização da matéria de modo a formar um todo coerente. Este processo sugere a realização de sumários no início das aulas e de questionários de revisão no final, com o intuito de resumir os conteúdos aprendidos e possibilitar a integração nos conhecimentos anteriores, servindo ainda para a criação de expectativas.

Na sala de aula estas teorias baseiam-se nos princípios psicopedagógicos que promovem a motivação do aluno, tendo em conta os objectivos de aprendizagem e as necessidades individuais; adaptar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos; informar o aluno da sua própria aprendizagem; promover a compreensão; privilegiar a compreensão no lugar

da memorização; iniciar por uma abordagem global e depois os pormenores, a prática deverá servir para adaptar as capacidades e conhecimentos a novas situações e não uma repetição. O ensino pela descoberta guiada baseia-se na apresentação, em sala de aula, de introduções, sumários, questionários orientadores e súmulas de revisão. Implica igualmente tornar explícitos os objectivos, apresentar esquemas de matérias, discussão de temas e trabalhos de grupo. Os resultados obtidos sejam erros ou sucessos, podem servir para criar mecanismos de adaptação.

A teoria humanista baseia-se numa concepção do homem existencialista. De acordo com esta perspectiva o aluno tem a responsabilidade de decidir o que deseja aprender, numa forma independente e autónoma. Para os humanistas aprender não é a aquisição de estímulo-reacção, numa perspectiva de adaptação, como entendem os behavioristas, mas sim um processo cognitivo de aquisição e acumulação de experiência, num contexto de auto-realização e avaliação. O princípio base do processo de aprendizagem da visão humanista consiste em “tornar-se pessoa”. Corresponde assim a um processo centrado na pessoa, que tem em conta a sua forma de pensar, de sentir, de viver. É um processo que passa pelo interior da pessoa que considera as suas experiências a sua concepção de si e que tem acerca dos outros. Esta abordagem valoriza o desenvolvimento social, emocional e intelectual. Considera que deve ocorrer em liberdade, com criatividade e em colaboração e empatia. Deste modo entendem como limitadores da espontaneidade a obrigatoriedade de frequentar as aulas, a existência de currículos fixos, bem como os planos de aula. Entendem que as notas são indicadores de sucesso, mas não são compatíveis com a aprendizagem. O professor tem, segundo esta teoria, um papel de facilitador da aprendizagem. Tendo em conta as necessidades dos alunos deve proporcionar um bom ambiente, com opiniões positivas de si e dos outros. Propõem um ensino individualizado baseado na resolução de problemas. Visa desenvolver nos alunos responsabilidade pela auto-aprendizagem e a sua capacidade de auto-avaliação. São igualmente valorizadas as relações entre os vários elementos do grupo, bem como o aprender a sentir e não apenas a reflectir. Proporcionar um ambiente

emocional positivo de modo a facilitar a integração de novas experiências e de novas ideias baseado numa aprendizagem activa.

As teorias do processamento da informação têm por base o modelo informático ou de processamento da informação. Consideram que o cérebro humano está organizado em receptores que captam os estímulos do meio e que levam a informação, em mecanismos centrais onde essa informação é registada, seleccionada, comparada, relacionada, codificada e conservada na memória. Existem por outro lado, mecanismos de reacção ou execução que permitem tomar decisões a partir dos dados já tratados e permitem a passagem à acção de decisões. A aprendizagem corresponde, de acordo com esta teoria, a um processo de aquisição esquemas de reacção e adaptação do organismo ao seu meio ambiente. A aprendizagem começa com um estímulo vindo do meio ambiente que se reflecte na pessoa, provocando uma reacção e que volta a ser reflectido no meio ambiente. A pessoa observa os efeitos da sua reacção e auto-regulariza o seu procedimento a partir de um mecanismo de auto-regulação.

### 3. As Inovações Tecnológicas nas Escolas

As inovações tecnológicas do século XX trouxeram mudanças nas instituições escolares. Segundo Yves Bertrand estas mudanças fizeram-se sentir ao nível das realizações tecnológicas e no grande potencial de mudança. Na década de sessenta pensou-se que a tecnologia salvaria a educação. No início da década de setenta foi anunciada uma revolução na educação por via da tecnologia. Pensava-se que as alterações na educação deveriam decorrer de mudanças nos métodos de ensino proporcionados pela tecnologia. A designação tecnologia assume um significado abrangente sendo considerado “o conjunto de suportes para a acção”<sup>8</sup>, correspondendo aos recursos, ferramentas, instrumentos, aparelhagem, máquinas, procedimentos, métodos,

---

<sup>8</sup> Idem, *ibidem*



rotinas e programas. A tecnologia da educação recorre a um ordenamento lógico de meios valoriza a organização do ensino e não a natureza dos conteúdos. Foca-se nas questões práticas. Por estar tão centrada nas questões de ordem pragmática e valorizar a organização da comunicação pedagógica chega a ser designada de tecnologia de instrução. A tecnologia da instrução, segundo Solovitch e La Roque, estuda como organizar o meio pedagógico, a escolha dos métodos educativos e ordem de apresentação dos conhecimentos, centrando-se na concepção sistémica da instrução. Tendo como objectivo o desenvolvimento de sistemas constituídos por metodologias, técnicas e máquinas que permitam desenvolver práticas de aprendizagem, de ensino e de formação.

“ A tecnologia é uma ferramenta de intervenção racional que orienta a intuição do tecnólogo na pesquisa, o desenvolvimento e a aplicação de soluções satisfatórias, realistas, desejáveis, para os problemas práticos encontrados no universo efectivo.”<sup>9</sup>

O recurso à teoria tecnológica da educação pode ser identificado pela presença de terminologia característica nomeadamente: o uso recorrente das palavras como processo, engenharia, comunicação, formação, tecnologia, técnicas, meios, ambientes informatizados, *hiper-média*<sup>10</sup>, programação, sistema, ensino individualizado. Privilegia o uso dos termos formação, ensino instrução em detrimento de educação. A utilização de tecnologias de comunicação baseia-se na diversidade de aparelhos áudio-visuais como computadores, CD, DVD entre outros. Dá grande relevância à sistematização das várias etapas da formação, nomeadamente na definição de objectivos, as etapas da avaliação e outras, numa perspectiva de ciência aplicada ou de engenharia. Privilegia o recurso à descrição, a standardização das operações e a sistematização de rotinas.

No movimento tecnológico destacam-se duas grandes tendências, a sistémica da educação e a hipermediática. A tendência sistémica da educação,

---

9 Ap.BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, 1998, Lisboa, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, p.90

10 Itálico do autor

examina as relações entre os elementos em função das finalidades que se pretendem alcançar. Considera necessário proceder a descrições completas, tendo em conta três categorias fundamentais, a saber: finalidades, processos e elementos. Defende a necessidade de agir de modo sistémico de acordo com um procedimento padronizado. Este tem como ponto de partida a análise das finalidades, as características dos estudantes, a concepção de um sistema de ensino/aprendizagem, a experimentação do sistema, a avaliação e a introdução das alterações consideradas necessárias. A tendência hipermediática prende-se com investigações em cibernética, em inteligência artificial, em Ciências cognitivas, em Informática, bem como em teorias da comunicação que se recorrem à utilização dos *média*. Preocupa-se em analisar os ambientes tecnológicos explorando a sua interactividade a fim de elaborar sistemas com maior grau de interactividade que são designados de ambientes hipermediáticos. Valorizam o aspecto pragmático e seu objectivo último é criar um sistema que funcione, uma tecnologia eficaz. O desejo de sistematizar as operações com o cuidado de nada esquecer constitui o foco da teoria geral dos sistemas e uma grande fonte de inspiração das teorias tecnológicas. No início da década de 50 surgiu na América o interesse em procurar aplicar na educação os princípios fundamentais da sistémica. Continuaram a interessar-se por esta área o que originou a publicação de inúmeros artigos sobre a sistémica educativa.

Na década de 90, as abordagens sistémicas revelam que os princípios sistémicos foram integrados no processo de *design* do ensino. Isolando os elementos base que constituem as teorias sistémicas é possível identificar os elementos, os processos, as funções, a finalidade, as metas e os objectivos. O modelo sistémico tem como base um quadro de modo a organizar e ter em conta as entradas, os componentes, os processos e os resultados do ensino. Permite ter presente as diversas interacções e ir na direcção das metas da formação. Pode ainda facilitar a planificação do ensino ao isolar e organizar os factores que devem ser tidos em conta para se alcançar uma eficácia máxima. Na década de 90 as teorias de design do ensino elaboram a descrição das operações do ensino de forma pormenorizada que variava com os modelos. A

lógica deste modelo de ensino tinha por base alguns princípios muito simples como a individualização, planificação a curto e longo prazo, recurso à planificação e organização, aplicação da teoria sistémica e as condições de aprendizagem. Esta abordagem propunha uma organização, planificação e especificação dos acontecimentos externos de modo a construir um sistema de ensino eficiente.

O computador tornou-se de uso corrente em educação com múltiplas utilizações veio permitir gerir diferentes fontes de informação. O *software* ampliou e diversificou o recurso a este meio no ensino. As correntes hipermediáticas, privilegiam a utilização interactiva destes conjuntos tecnológicos geridos por um computador. Estas teorias contribuíram para o conhecimento do cérebro e vieram facilitar o aparecimento da tecnologia educativa, ou da engenharia educativa. Segundo Yves Bertrand verifica-se uma relação estreita entre a evolução das tecnologias da comunicação pedagógica e a evolução do pensamento sobre tratamento do conhecimento no estudante. Resultando desta cooperação um produto tecnológico que recorre às mais recentes avanços na área da informática bem como nas teorias do conhecimento. Existe uma ligação estreita entre a tecnologia da educação e as teorias do conhecimento. O número crescente de investigações na área cognitiva, bem como a possibilidade de ligações a hipertextos e as ligações em rede, *internet*, vieram alterar profundamente a concepção do computador e abriram a possibilidade de outras áreas de pesquisas designadamente a criação de ambientes abertos de aprendizagem e de ensino. Segundo Yves Bertrand na evolução dos princípios da tecnologia educativa destaca-se o facto das pesquisas e experimentações pedagógicas atribuírem uma maior relevância à interactividade e às técnicas de apresentação hiperremediática do conhecimento. As investigações actuais privilegiam as condições da interactividade aberta, designadamente os hipertextos e os hipermedia, o *software* didáctico e o funcionamento do estudante, bem como a exploração e a descoberta que correspondem aos aspectos valorizados por esta corrente e lhe conferem um crescente grau de interactividade.

## **CAPÍTULO II – Contextualização da Educação e do Ensino a Distância**

### **1. Evolução do Ensino a Distância**

O ensino a distância registou um crescimento nos anos 70 e 80 num contexto de ensino e formação, destinado a camadas estarias adultas. Este tipo de ensino tem características específicas. Segundo Keegan o sistema de ensino a distância atribui ao adulto que aprende um conceito de independência. O sujeito que aprende é o responsável pela iniciativa pelo processo de aprendizagem e em boa parte por mantê-la. Os aspectos relativos à motivação e à capacidade de aquisição são distintos dos necessários na educação tradicional, por serem de uma natureza específica. Devem ser considerados a fim de combater o fenómeno dos que “não iniciam” e dos que desistem. A motivação constitui um aspecto importante a ter em conta sobretudo quando o destinatário é o adulto. Este tem um processo de aprendizagem distinto de outras faixas etárias.

A partir de teorias de vários autores e numa tentativa de conciliar as diferentes perspectivas Ramos refere que o ensino a distância abrange uma população adulta e dispersa. No seu âmbito inserem-se os cursos autoinstrutivos que permitem um estudo independente. Contudo, os destinatários, os conteúdos e as estratégias, bem como os objectivos, os materiais de ensino, os meios de comunicação e as estratégias podem ser as mais variadas. É frequente os cursos serem pré-produzidos e com suporte multimédia dispondo de uma integração articulada de vários meios que constituem o suporte dos programas disponibilizados.

O EAD corresponde a uma forma de comunicação destinada a vastos grupos de indivíduos. Tem a vantagem de permitir racionalizar os materiais e os recursos e aplicá-los a um grande grupo de alunos. No sistema de ensino a distância a comunicação é bidireccional. Esta pode ter lugar com recurso à

palavra escrita, ao telefone ou mesmo em encontros presenciais entre professores e alunos. Constitui uma forma de estudo individualizado passível de se adaptar às necessidades do indivíduo relativas aos conteúdos curriculares, das metodologias, dos ritmos, tempos e espaços que cada um tenha ao seu alcance.

Corresponde a uma forma de conversação didáctica orientada. A linguagem deverá permitir estimular, orientar e envolver o aluno e dar a conhecer as suas experiências prévias. A organização do ensino a distância obedece aos princípios industriais de racionalização, divisão do trabalho, produção distribuição e do consumo de matérias que é feita em larga escala. Tem como traço distintivo um crescente recurso às novas tecnologias da informação designadamente da computação da microelectrónica e das telecomunicações. Neste sistema de ensino as estruturas curriculares deste são essencialmente flexíveis como módulos, unidades de crédito entre outras. Estas características visam uma adaptação mais adequada às necessidades individuais da população.

O ensino a distância requer elevados investimentos iniciais, contudo baixa quanto maior for o número de alunos. A educação a distância pode ter lugar de uma forma formal ou informal, decorrer em locais de aprendizagem diversos, resultar de concepção e produção distintas, servir-se de recursos variados, podendo ser difundida por diferentes meios. Para Dohmem, em 1967, a educação a distância corresponde a uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo. É fornecido ao aluno material de estudo e é acompanhado e supervisionado por um grupo de professores. Exige, para a sua aplicação, meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. Para Peters, em 1973 a educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes. Tem por base a divisão do trabalho e princípios organizacionais, bem como o uso extensivo de meios de comunicação. Tem como propósito reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, capazes de tornar instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É, deste modo, uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Para Moore, em 1973, o ensino a distância consiste numa família de métodos baseados em instruções. As acções dos professores são executadas separadamente das acções dos alunos, mesmo aquelas situações que podem ser feitas na presença dos estudantes. Considera que a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, que podem ser electrónicos, mecânicos ou outros. Segundo Holmberg, em 1977, o termo educação a distância pode assumir várias formas de estudo, nos diferentes níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes. A educação a distância beneficia do planeamento, direcção e instrução da organização do ensino.

Keegan, no início da década de noventa, considera que a educação a distância se baseia na separação física entre professor e aluno, tem influência da organização educacional (planeamento, sistematização, plano, organização dirigida entre outras, recorre a meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos. Este tipo de educação deverá possibilitar ao estudante um diálogo encontros ocasionais com propósitos didácticos e de socialização. Para Chaves, 1999, a EaD, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados, no tempo ou no espaço. Na actualidade enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, que podem incluir voz e imagens televisão ou vídeo. Torna-se claro que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

## **2. Teorias do Ensino a Distância**

Têm surgido nas últimas décadas diversas teorias que procuram abranger as múltiplas actividades do Ensino a Distância. Neste âmbito destacam-se os contibutos de Otto Peters, Michael Moore, Borje Holmberg, Demond Keegan, D.R. Garrison, John Verduin e Thomas Clark. Contudo as teorias que apresentam distanciam-se muitos aspectos, designadamente na sua abordagem do papel dos três elementos do processo ensino/aprendizagem.

Faremos uma referência breve às principais ideias manifestadas por estes autores.

Na abordagem do ensino a distância Otto Peters desenvolveu a Teoria da Industrialização na qual se destacam os conceitos fundamentais como sociedade industrial e sociedade pós industrial. O seu principal impacto incidia sobre princípios e valores sociais. Peters considera o EAD à semelhança a um processo de produção industrial. Procura isolar características comuns nomeadamente a divisão do trabalho, a mecanização, a produção em massa, a normalização e a centralização. Em seu entender o EAD é uma opção educativa com sucesso por ser compatível com a organização, princípios e valores da sociedade industrial. Refere-se ao modo como o EAD se deve adaptar às mudanças da sociedade industrial, de modo a evoluir de acordo com as tendências da nova era pós-industrial. Estas mudanças prendem-se com o recurso a tecnologias mais individualizadas, sendo as decisões tomadas de uma forma mais descentralizada. Valoriza-se a adopção de novos valores acerca da qualidade de vida, da auto-realização, da auto-expressão e da interdependência, o que implica mudanças a fim de se adaptar às .. Em síntese, este autor, considera que O EAD é um produto da sociedade industrializada, ao longo do tempo deve ir registando alterações de modo a adaptar-se às mudanças da sociedade industrial, ou seja, evoluir de modo a adaptar-se à nova era pós-industrial.

Michael Moore concebeu a Teoria da Distância Transaccional e Autonomia do Aprendiz, na qual se destaca o conceito de distância transaccional. O impacto principal desta abordagem valoriza o aprendiz. Para Moore, a teoria do ensino e da aprendizagem são independentes. Salienta, na sua teoria duas vertentes importantes, a distância transaccional e a autonomia do aprendiz. A distância transaccional prende-se com diálogo e estrutura, Atribui maior relevância às necessidades do aluno, privilegiando o estudo independente e autónomo. O aprendiz deverá recorrer ao mestre sempre que necessite. O êxito é tanto maior quando maior for a capacidade autonómica do aprendiz, correspondendo a um factor de maturação. O diálogo é influenciado pela capacidade de comunicação entre o mestre e o aprendiz. A estrutura é a

resposta dada por um programa às necessidades individuais do aprendiz. Moore considera que a autonomia decorre da maturação do indivíduo e que os programas de EAD, devido à sua estrutura, requerem aprendizes com comportamentos autónomos de modo a conseguirem concluir com sucesso esses mesmos programas.

Moore contribuiu com as suas noções de sobre quantidade de diálogo, estrutura e autonomia do aprendiz para o aparecimento posterior de outras abordagens teóricas que valorizaram aspectos como a existência de uma distância transaccional o facto de considerarem que esta depende do diálogo entre o mestre e o aprendiz e da estrutura ou seja do programa de ensino/aprendizagem, tendo em conta o aprendiz. Mais, que a autonomia do aprendiz é assume grande relevância para o sucesso do aprendiz.

Borje Holmberg é autor da Teoria da Conversação Didáctica Guiada. conceitos fundamentais desta teoria são a autonomia do aprendiz, a comunicação distante e a conversação didáctica guiada. O seu impacto principal prende-se com a promoção da aprendizagem através de Métodos Pessoais e Convencionais. É influenciada pela corrente humanista da educação. A teoria de Holmberg assenta no conceito de conversação didáctica guiada. A motivação para a aprendizagem decorre da relação pessoal que o professor estabelece com o aluno. Este autor considera que o contacto professor-aluno é fundamental para a motivação. O EAD constitui um complemento àquele pré-requisito. Entende, tal como Moore que a autonomia do aluno em relação ao instrutor/instituição é uma das metas do EAD.

A teoria de Holmberg centra-se na interpersonalização do processo de ensino a distância. Recorre a meios de comunicação não contínua, em que há uma conversação didáctica guiada no qual o aluno (aprendiz) tem uma grande autonomia. Define como meta a total autonomia do aluno na promoção da sua aprendizagem. Os diferentes processos de comunicação nomeadamente pensamento em voz alta, leitura em silêncio e processamento elaborado de texto, são aplicados na criação de materiais pedagógicos impressos. Visam a obtenção de maior êxito na aprendizagem, por respeitarem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Este é um processo individual interno do



aprendiz. Salienta-se nesta abordagem a valorização da relação no processo de ensino, sendo a relação pessoal entre o mestre e o aprendiz, fundamental para a motivação e consequente aprendizagem. É igualmente relevante a autonomia do aprendiz e a necessidade de adaptar o sistema ao ritmo individual do aprendiz.

A teoria da reintegração dos actos de ensino e aprendizagem defendida por Demond Keegan salienta o conceito de reintegração dos actos de ensino aprendizagem. Incide sobre recriação de componentes inter – pessoais presentes no ensino presencial e tem fluência pela pedagogia tradicional. Keegan considera que a base teórica para o EAD pode ser encontrada nas teorias gerais da educação, é apenas necessários retirar os aspectos relacionados com a comunicação oral ou a comunicação de grupos. Para este autor o ensino e a aprendizagem estão separados no tempo e no espaço. No entanto, acaba por ser recreada artificialmente no momento em que ocorre. Torna-se, por isso, muito importante a relação dos materiais de aprendizagem com a própria aprendizagem. Para Keegan o EAD não é uma comunicação interpessoal, mas uma comunicação através da separação no tempo e no espaço, quanto às relações professor-aluno. Contudo a comunicação interpessoal é considerada fundamental tal como a utilização de textos escritos. Torna-se necessário recriar artificialmente a intersubjectividade presente na relação entre o mestre e o aprendiz, para que ocorra a aprendizagem. Considera-se que os materiais pedagógicos assume um papel central na aprendizagem. Keegan compara a relação de aprendizagem presente na escola tradicional, aqui o aprendiz está inserido num ambiente favorável à aprendizagem. Enquanto o estudante que frequenta programas de EAD, é necessário recriar um vínculo entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem através da comunicação interpessoal deliberadamente planeada.

Relativamente ao tema da comunicação interpessoal está muito próximo do pensamento de Holmberg. Diverge, no entanto, no ponto em que este autor o aplica directamente ao processo de ensino, enquanto Keegan o aplica no processo de aprendizagem. Os dois autores, Holmberg e Keegan, consideram

que os materiais didácticos impressos devem conter muitas das características da comunicação interpessoal, a qual não deve ser limitada à tutoria por telefone e tele-conferência ou formas similares. Ambos entendem que este processo é fundamental para que os programas de EAD tenham sucesso junto dos estudantes. São igualmente relevantes para que se consigam índices mais baixos de deserção, uma melhor qualidade de aprendizagem e mais alto o estatuto da instituição. Esta abordagem salienta a existência de uma separação entre o acto de ensino e o acto de aprendizagem. A necessidade de recriar artificialmente a intersubjectividade entre mestre e aprendiz para que a aprendizagem ocorra. A importância dada aos materiais pedagógicos no processo de aprendizagem. O estabelecimento de um vínculo, através da comunicação interpessoal, entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

A teoria da comunicação e controlo do aprendiz apresentada por D.R. Garrison tem por base os conceitos fundamentais de transacção educativa, controlo do aprendiz e a comunicação. Privilegia a facilitação da transacção educativa. Denota influência da teoria da comunicação e princípios da educação de adultos. Segundo Garrison, a educação a distância tem evoluído com base na crescente sofisticação da tecnologia. Este autor salienta importância do controle da aprendizagem por parte do aluno. Considera que conceitos como independência e autonomia são fundamentais e defende o conceito de transacção educativa. Ele constitui o princípio desta teoria. A transacção educativa entre o mestre e o aluno, permite a procura de entendimento com recurso ao diálogo e ao debate. Ela pressupõe uma comunicação bidireccional entre o mestre e o aprendiz. É desta comunicação bidireccional que condicionam no resultado dos objectivos. O sucesso resulta de vários factores, de salientar, as capacidades do aluno para ser independente e autónomo na auto-aprendizagem, do apoio técnico e documental que possa usufruir, e o apoio dado pelo mestre na relação consigo.

Enquanto a Moore e Holmberg, que caracterizaram a aprendizagem como um processo individual interno ao aprendiz, Garrison, considera que o processo de aprendizagem requer interacção com o mestre. Defende a ideia de que se o

mestre e o aprendiz estão separados é necessário proporcionar-lhes meios de comunicação bidireccionais, utilizando as tecnologias para apoiar o processo educativo. Garrison considera a tecnologia como um dos três factores na sua definição de EAD. Entende que o EAD é inseparável da tecnologia. Mais, é a tecnologia que constitui a uma base sustentável à sua evolução e desenvolvimento. Para este autor é também importante o conceito de controlo do aprendiz. Prefere este conceito no lugar dos conceitos de independência e autonomia usados por Moore e Holmberg.

Relativamente conceito de controlo do aprendiz Garrison considera que corresponde à oportunidade e capacidade para influenciar e orientar os acontecimentos e o controlo dentro de um ambiente educativo. Este controlo não pode ser estabelecido apenas por uma das partes, dado que o fluxo de acontecimentos assenta numa plataforma colaborativa. Segundo Garrison o controlo deve ser baseado na inter-relação existente entre a independência, a auto-aprendizagem, a proficiência, ou seja, capacidade para enfrentar a auto-aprendizagem e o apoio dado pelos recursos disponíveis no sentido de orientar e facilitar o processo educativo. Da abordagem de Garrison destaca-se a relevância dada à existência de uma comunicação bidireccional entre o instrutor e o aluno, de modo a ocorrer interacção. Salienta-se ainda o facto de este autor considerar o EAD inseparável da tecnologia.

A teoria da tridimensionalidade proposta por John Verduin e Thomas Clark baseia-se nos conceitos de diálogo /suporte; estrutura/especialização; competência/autonomia. O seu principal impacto prende-se com os requisitos das tarefas e dos aprendizes. A sua influência incide no Princípio da Educação de Adultos Estruturas do Conhecimento. Este modelo permite completar as teorias propostas por Moore e Garrison relativamente à educação de adultos e alargar o alcance da prática de EAD. Esta teoria baseia-se nos conceitos de diálogo, de estrutura e autonomia da aprendizagem propostos por Moore e nos atributos da comunicação bidireccional e separação mestre-aprendiz propostos por Keegan. Contudo, estes três autores ampliam as ideias de Moore e definem três dimensões teóricas específicas. A primeira refere-se ao diálogo/suporte que corresponde ao apoio dado ao estudante. Este pode ir

desde umas simples instruções até à estruturação mais profunda e contém uma forte componente de motivação para o estudante. A segunda dimensão diz respeito à estrutura/especialização. Estes autores consideram o conceito de estrutura é inseparável do conceito de competência ou especialização. Em seu entender o grau de competência numa determinada área, ou seja de especialização, tanto pode ocorrer numa situação de ensino convencional, como no EAD. Dado que o grau de especialização resulta essencialmente da experiência do aprendiz, o qual por sua vez, é função do grau de estruturação dos conteúdos. A terceira dimensão refere-se à competência/autonomia. Os autores baseiam-se no ponto de vista de Moore sobre a autonomia do aprendiz e aplicam esse princípio a situações em que o aprendiz se encontra num ambiente de auto – aprendizagem.

Os autores Verdium e Clark valorizam os conceitos de diálogo, de estrutura e de autonomia da aprendizagem, de comunicação bidireccional e a separação entre professor e aluno. Salientam a dimensão do diálogo como suporte, mas também a dimensão da estrutura/especialização. Defendem que a chegada a uma competência especializada pressupõe essa estruturação das matérias. Destacam a competência/autonomia em que o segundo aspecto se considera essencial para a qualificação de uma determinada competência. A sua teoria centra-se existência de um diálogo/suporte por parte do mestre. Na existência de uma estrutura/especialização do processo ensino/aprendizagem, bem como na existência de uma competência/autonomia do aprendiz.

### **3. Didáctica e Recursos Educativos**

Podemos entender como recurso educativo pode qualquer material, que seja usado com fins didácticos, em determinado contexto educativo com o objectivo de facilitar a aprendizagem. Assim, qualquer material pode ser um recurso educativo, mas os meios didácticos são construídos com esse propósito com a finalidade de serem facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem. Os meios didácticos devem desempenhar um conjunto de funções que permitam facilitar, motivar e consolidar as aprendizagens. Nesse

sentido devem facultar informação, guiar as aprendizagens, proporcionar o treino e o exercício de capacidades, avaliar capacidades e conhecimentos, proporcionar simulações com o objectivo da experimentação, observação e interacção; bem como criar ambientes/contextos de expressão e criação.

O ensino programado permite desenvolver, por parte dos alunos, hábitos de trabalho, a liberdade individual, o saber relativo às regras de trabalho de grupo e individual assumindo assim o estudante um maior controlo sobre as aprendizagens. Este método permite igualmente desenvolver o espírito de ordem, o rigor na análise, a objectividade, a crítica, a reflexão, a segurança em relação às ideias. Valoriza e dá atenção à motivação dos estudantes, empenha-se em despertar-lhe o gosto e a atenção, informa-o sobre a correcção das respostas e indica-lhe em que graus estão os seus conhecimentos.

Os modelos e teorias de aprendizagem aos quais nos temos referido constituíram princípios orientadores e práticas no CPTV/EBM às quais se juntam métodos e técnicas específicas do ensino a distância. O ensino a distância visava abranger alunos que se encontram afastados dos locais onde ocorria a acção educativa e conseguir dar resposta às necessidades educativas crescentes em diversos países. Nos anos 60 e 70 o sistema de ensino a distância registou um crescimento. Este beneficiou fortemente da evolução tecnológica que possibilitou melhorar a eficácia do sistema, recursos materiais e nos processos e meios de comunicação entre professores e alunos.

O Ensino a distância EAD assume características próprias, decorrentes da sua natureza. Segundo Keegan salientam-se as seguintes: o distanciamento do professor e dos alunos no decurso do processo de aprendizagem; A presença de uma organização institucional ao nível da planificação e preparação dos materiais de aprendizagem e nos serviços destinados a apoiar os alunos. O recurso de meios técnicos (impresso, áudio, vídeo, computador) que ligam ao professor e os alunos e suportam os conteúdos de um curso. A ocorrência de comunicação nos dois sentidos de modo a que o aluno possa beneficiar de um diálogo ou seja possível iniciá-lo. O processo de aprendizagem ser centrado no indivíduo, não estando presente a concepção de

grupo, embora pontualmente ocorram encontros com fins didácticos e socializadores.

A aprendizagem corresponde a uma construção pessoal decorrente de experiências capazes de alterar o comportamento observável, embora mantendo estabilidade no comportamento. Após a aprendizagem o sujeito passa a conseguir realizar uma tarefa que antes não era capaz. A qualidade de relação pedagógica no desenrolar da acção educativa condiciona o processo educativo. A interacção acção entre o aluno e os objectivos que se pretendem alcançar com a educação, estão dependentes da acção educativa. Esta relação para além de influenciar o processo ensino-aprendizagem tem reflexos no desenvolvimento do educando. Tendo em conta a relevância da relação pedagógica iremos fazer referência a alguns aspectos da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem pretendendo deste modo proceder ao enquadramento teórico o tema que nos propomos abordar.

A acção educativa é condicionada pela qualidade de relação pedagógica no desenrolar do processo educativo. A interacção entre o aluno e os objectivos que se pretendem alcançar com a educação estão dependentes da acção educativa. Esta relação para além de influenciar o processo ensino--aprendizagem tem reflexos no desenvolvimento do educando. Tendo em conta a relevância da relação pedagógica iremos fazer referência a alguns aspectos da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem pretendendo, deste modo, proceder ao enquadramento teórico o tema que nos propomos abordar. A aprendizagem corresponde a uma construção pessoal decorrente de experiências capazes de alterar o comportamento observável, embora mantendo estabilidade no comportamento. Após a aprendizagem o sujeito passa a conseguir realizar uma tarefa que antes não era capaz.

A aprendizagem influencia assim o desenvolvimento do indivíduo, mas também este desenvolvimento possibilita, condiciona ou potencia a aprendizagem. Um indivíduo aprende ao atingir determinado desenvolvimento e quando aprende desenvolve-se. Tendo em conta este aspecto é importante seleccionar correctamente as tarefas de modo a que sejam adaptadas ao estágio de desenvolvimento do indivíduo e contribuam para o seu

desenvolvimento. O processo de aprendizagem pode estar igualmente condicionado pelas características da relação entre professor e aluno. Salienta-se assim relação interpessoal como um dos factores que influenciam o processo de aprendizagem.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem tem sido alvo de diversas abordagens e sobre expressas em diversas teorias. Pretendemos de uma forma breve apresentar alguns dos aspectos que considerámos mais relevantes para a compreensão da nossa temática. A aprendizagem influencia assim o desenvolvimento do indivíduo, mas também este desenvolvimento possibilita, condiciona ou potencia a aprendizagem. Um indivíduo aprende ao atingir determinado desenvolvimento e quando aprende desenvolve-se. Tendo em conta este aspecto é importante seleccionar correctamente as tarefas de modo a que sejam adaptadas ao estágio de desenvolvimento e contribuam para o desenvolvimento do indivíduo. A relação entre o sujeito e a tarefa assume, deste modo, grande relevância no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem. O processo de aprendizagem pode estar condicionado pelas características da relação estabelecidas entre professor e aluno. A relação interpessoal é um dos factores que influenciam o processo de aprendizagem.

## PARTE II

### O ENSINO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL - A TELESCOLA

*“A televisão e a educação  
– eis um tema bem digno de ser estudado e meditado”*  
Inocêncio Galvão Telles,



## **CAPÍTULO I - Ensino a Distância em Portugal - Inovação/Continuidade**

*“O som e a imagem ao serviço do ensino – eis uma nova realidade...”*

*“A acção educativa torna-se mais extensa, mais profunda, mais eficaz, se utilizar como modo adjuvante de expressão a imagem e o som, com todo o seu imenso poder de sugestão sobre os espíritos.”*

Inocência Galvão Telles

### **1. O Contexto Social e Ensino**

Iremos procurar saber em que medida a Telescola contribuiu para ajudar superar as dificuldades e limitações que dominavam o sistema de ensino e o seu impacto na sociedade. A Telescola foi um sistema de ensino a distância, implementado em Portugal, de modo a colmatar as deficiências do sistema de ensino presencial. Pretendemos ainda fazer referência às necessidades sentidas decorrentes das mudanças sociais e o papel da escola impulsionaram este novo sistema formal.

Pensamos que o alargamento da escolaridade, a democratização do ensino e o desenvolvimento económico foram relevantes para a implantação do ensino a distância em Portugal. Dado que o analfabetismo e a ausência de conhecimentos constituíam um entrave à industrialização e à mecanização agrícola. Contudo a desvalorização da escola e da educação era encarada de modo distinto, por diferentes sectores da sociedade, Enquanto para alguns era

encarada com desagrado e reprovação, por outros constituía uma opção clara do rumo social. A relevância social da educação era vista de perspectivas distintas. Com o intuito de ilustrar a segunda perspectiva Rómulo de Carvalho refere a intervenção do Padre Correia Pinto que afirmava, em 1938, medo e respeito em relação aos professores da instrução primária. No mesmo sentido o deputado Teixeira de Abreu defendeu que a escola primária devia ensinar pouco e da forma mais básica considerando que o ensinamento de conhecimentos abstractos colocavam o aluno em desarmonia com o meio. Considerava conveniente que os professores não soubessem muito. Afirmava relativamente aos professores do ensino primário

“fazer o ensino primário por meio de agente altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos>>[...] <<Preferível seria que se fosse bom e simples; mas, quanto não se possa ser bom, ao menos que não seja muito douto.”<sup>11</sup>

A obrigatoriedade no ensino suscitava muitas dúvidas. Neste sentido era apresentado o exemplo dos Estados Unidos, que sendo um país onde todas as pessoas sabiam ler e escrever, havia um elevado número de crimes. Pretendia-se assim evidenciar a associação entre educação e condutas socialmente condenáveis e justificar a opção pela não educação, como condição da estabilidade social. Entendia-se que os três períodos considerados mais brilhantes do nosso passado, feitos do apogeu nacionalista, a reconquista, os descobrimentos e a restauração terem sido alcançados com homens analfabetos. A falta de vontade política em combater o analfabetismo era expressa nas palavras do deputado Pacheco Amorim << *A Nação não combateu eficazmente o analfabetismo porque não quis*>>, << *porque não sentia a necessidade nem utilidade da cultura.*>><sup>12</sup>. O conhecimento era considerado inconveniente e ameaçador da ordem social.

Um outro traço fundamental da política de ensino do Estado Novo era a adopção de um livro que permitisse para além do ensino das letras, o ensino

---

11 Ap. Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, 4ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008, p.765

<sup>12</sup> Ap. Idem, p.766

das ideias nacionalistas cristãs e que permitisse estruturar a construção ideológica. Foram elaborados, em 1940, tendo por base os livros escolares italianos correspondentes aos mesmos graus de ensino e com idênticas preocupações ideológicas no regime fascista de Mussolini. Ainda em 1940 foi assinada a Concordata com a Santa Sé o que implicou novos compromissos, com reflexos no ensino. Em 1942 as escolas do Magistério Primário, que desde 1936 estavam encerradas, foram reabertas registando-se um aumento do número de escolas do Magistério Primário. A falta de professores foi ainda mais evidente por Salazar ter decidido construir 12 500 salas de aula de ensino primário na década de 40. O curso que passou de três para dois anos. Ainda nesta década foi decidido acabar com a coeducação.

Em 1952, com o ministro Pires de Lima, foi promulgado um Plano de Educação Popular, com o intuito de diminuir o analfabetismo, embora este continuasse a ser encarado como um traço característico da população portuguesa. Foram feitas reformas no ensino liceal. Este passou a ter a duração de cinco anos em regime de classe, sendo o Curso Complementar de dois anos, com a divisão de Letras e Ciências, funcionando em regime de disciplinas. A reforma introduziu uma redução nos programas, tendo sido reduzido ao saber considerado útil e necessário ou exercício mental enquanto elemento de formação. O Ensino Técnico foi também alvo de uma particular atenção. Em 1949 com a reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial foram estabelecidos dois graus.

O primeiro com a duração de dois anos correspondia a um ciclo preparatório elementar, de pré-aprendizagem geral. O segundo grau, com a duração máxima de quatro anos, era constituído por cursos, de formação e aperfeiçoamento, profissionais. Com o ciclo preparatório pretendia-se fazer a transição entre a escola primária e os cursos profissionais, correspondendo assim a um período de adaptação. As escolas eram de diversa índole designadamente de técnicas elementares, industriais, comerciais e em conjunto industriais e comerciais. As escolas profissionais de ensino médio, ministrados nos Institutos industriais e comerciais e escolas de Ensino Agrícola não sofreram alterações significativas. Com intuito de combater o

analfabetismo foram lançados o Plano de Educação Popular, Cursos de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Embora com sucesso estes cursos não alcançaram os resultados desejados traduzindo as carências do meio social.

Em meados da década de cinquenta, a sociedade do pós-guerra conhece alterações e as competências de saber escrever, ler e contar tornam-se insuficientes. Impõe-se a necessidade da educação dar resposta com uma formação mais específica e sofisticada, mais abrangente e esclarecida. A educação foi então considerada essencial para um desenvolvimento físico, intelectual e fundamental para aumentar a produtividade. A escola deveria acompanhar as mudanças decorrentes da sociedade e ser o motor dessa mudança. À educação cabia preparar os indivíduos para as novas tarefas e exigências da modernização da sociedade. Eram assim evidentes as relações entre Educação e a Economia, passando a ser considerada como um factor decisivo para o progresso económico.

No final da década de cinquenta Pinto Leite, então ministro da educação, concebeu um projecto que designou de Plano de Fomento Cultural, a fim de inserir a escola nesta correlação entre Escola e Economia. Para pôr em prática este plano, que implicava meio técnicos e financeiros que excediam o âmbito nacional, contou nomeadamente com o apoio de Organização de Cooperação e de desenvolvimento Económicos (O.C.D.E.). Esta organização considerou útil a sua aplicação extensiva a outros países mediterrânicos e com carências idênticas no campo educacional, tendo elaborado o Projecto Regional do Mediterrâneo. A escolaridade obrigatória passou, durante o período em que Pinto Leite foi responsável pela pasta da Educação, de três, para quatro anos. Contudo, a quarta classe era obrigatória apenas para os rapazes. Estas mudanças enquadraram-se na reforma do ensino primário de 31 de Dezembro de 1956. Esta reforma revelou dificuldades na sua concretização o que correspondeu ao seu não cumprimento por razões de ordem económica, nomeadamente grande dificuldade dos encarregados de educação ficarem privados do contributo do trabalho dos filhos. Nesta situação era permitida uma dispensa excepcional. O ensino dos adultos foi igualmente alargado até à

quarta classe. Contudo, só com o decreto-lei de 28 de Maio de 1960 foi extensiva ao sexo feminino. O Estado mantinha face às políticas de educação um dupla posição segundo as palavras de Rómulo de Carvalho o

<< Estado ao mesmo tempo que se manteve à mesa das discussões com técnicos e pedagogos especializados, vestido à moderna e descontraído, buscava, na retaguarda, acautela-se contra os perigos que a introdução de novas experiências no sistema de ensino viriam a acarretar.>><sup>13</sup>

Por um lado o Governo via-se obrigado, por compromissos internacionais, a alterar situações, a tomar medidas no sentido de impulsionar a educação, por outro, evitava essas mudanças.

Em 1964 o ensino primário foi reestruturado, passando de quatro para seis classes de carácter obrigatório. Era formado por dois ciclos, o elementar formado pelos quatro primeiros anos e o complementar com mais duas classes. Era obrigatório para ambos os sexos. As crianças que não continuassem os estudos frequentariam estas seis classes obrigatórias. As que pretendessem continuar a estudar no final da quarta classe faziam um exame e na condição de aprovação podiam optar por matricular-se no 1º Ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. As crianças ficavam assim obrigadas a escolher por volta dos doze anos entre estas duas vias, Liceu ou Escola Técnica.

Tornava-se pertinente a criação de um curso comum que reunisse o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e adiar a escolha dos alunos por mais tempo. Foi criado pelo ministro Galvão Teles a 2 de Janeiro de 1967 o novo Ciclo Preparatório. Era constituído por dois anos e funcionava em edifícios próprios, com separação de sexos. Impunha como habilitação prévia de acesso a aprovação do exame da quarta classe. Quando terminassem o 2º ano deste ciclo os alunos podiam fazer um exame de aptidão ao ramo do ensino secundário, liceal ou técnico segundo a via que pretendessem seguir.

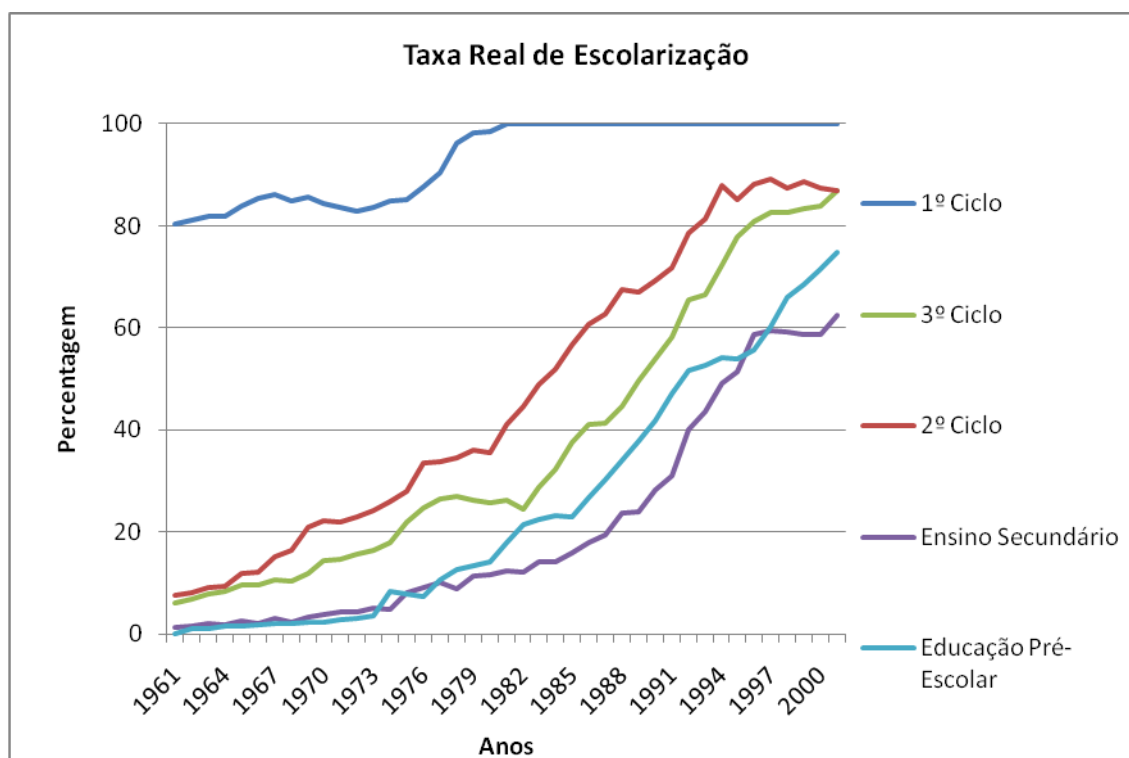
O gráfico seguinte representa a taxa real de escolarização. Salientamos os valores muito reduzidos em todos os níveis de ensino, em 1961 e até finais

---

<sup>13</sup> Idem, p.799

da década de setenta, registrando-se a partir daí um crescimento mais acentuado, à exceção do ensino primário, embora só no início da década de oitenta o 1º Ciclo atinja o valor máximo. De salientar também o crescimento acentuado e contínuo da escolarização em todos os níveis de ensino onde se verificam pequenas variações ao longo do tempo que assinalam quebras ou crescimento ligeiros.

GRÁFICO Nº0 Taxa Real de Escolarização 1961-2000



Fonte de Dados: GEPE/ME - Recenseamento escolar; Fonte: PORDATA

## 1. As Inovações Tecnológicas e Educação

A Telescola surgiu num contexto marcado por mudanças sociais, tecnológicas e metodológicas. Com base nessas mudanças foi criado um sistema de ensino a distância que procurou dar respostas às necessidades decorrentes das mudanças sociais.

### 2.1 O Cinema Educativo

Em 1932 foi criada<sup>14</sup> Comissão do Cinema Educativo por se entender que a cinematografia desempenhava um papel de destaque na educação e que era um elemento essencial na educação dos povos. O poder da influência da figura animada, tanto na criança como nos adultos era reconhecido nos mais distintos centros culturais e congressos pedagógicos. Segundo Fairgrieve, as películas educativas e o cinema na aprendizagem tinham uma significativa influência nos alunos, mesmo nas crianças mais rebeldes e desinteressadas. Para este autor as imagens animadas mantêm-se inalteráveis na memória dos alunos, contrariamente às que são apresentadas no quadro fixo. Pedagogistas consideravam que *“uma bobina de película vale mais que uma prelecção”*<sup>15</sup> e que rapidamente a tela substituiria o quadro negro, nas escolas. Valorizava-se o importante papel social que o cinema podia desempenhar, pela sua capacidade de mover multidões nos mais variados contextos. Na propaganda de ideias, na formação do carácter e de conhecimentos bem como nas mais diversas áreas, desde a ciência experimental na arte, na indústria ou na história. Por todas estas razões os Ministérios da Instrução Pública de vários países, reconhecendo o seu valor ao serviço da educação, foram-lhe atribuindo um papel relevante

<sup>14</sup>Nota: A 4 de Fevereiro, com o Decreto Nº 20 859

<sup>15</sup> Ap. Isabel Maria Martinho Lopes Saraiva, *Anexos do Relatório de Estágio*, p.1

“...como complemento e sucedâneo da escola, estabelecendo para tanto os governos a obrigatoriedade de exibição das respectivas películas de cultura ...”<sup>16</sup>

Impunha-se assim a necessidade de Portugal seguir um caminho idêntico e proporcionar a todos “... *mas especialmente à mocidade escolar, um agente tão pronto e tão sugestivo de orientação e ensino*”<sup>17</sup>. Considerava-se que a obrigatoriedade de exibição possibilitava atingir este objectivo e contribuiria para reforçar a indústria nacional, estimular a criação artística e diminuir a importação de arte e trabalhos exóticos. Foi assim criada a Comissão do Cinema Educativo “ *com o fim de promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da geografia e da história...*”<sup>18</sup>

A comissão do cinema educativo tinha como atribuições propor ao Ministro da Instrução Pública a execução de películas culturais, indicar nomes para a elaboração de argumentos, mantê-lo informado sobre a qualidade dos mesmos, propor correcções, fazer de elo de ligação entre redactor do argumento e realizador, informar sobre a quantidade das películas que deveriam ser fornecidas, conservar e distribuir as películas pelos diferentes estabelecimentos de ensino. A realização das películas e o pagamento das despesas respectivas eram da responsabilidade do adjudicatário. A realização das películas seria sem encargos para o Estado a não ser o dos anúncios publicados para esse fim.

As condições para a adjudicação determinavam que só poderiam concorrer entidades portuguesas que se encontrassem registadas no Tribunal do Comércio e que, para além de possuírem os conhecimentos necessários, tivessem já realizado trabalhos cinematográficos que comprovassem a sua competência profissional, ou que da equipa fizessem parte técnicos com experiência nesta área. Estava expressa a obrigatoriedade de exibição de

---

<sup>16</sup> Idem, p.2

<sup>17</sup> Idem. *Ibidem*

<sup>18</sup> Idem, p.3



filmes culturais do Ministério da Instrução Pública nos cinemas do território português. Era igualmente esclarecido que vinte e cinco por cento da receita líquida das exhibições reverteria para o Estado, destinando-se ao Ministério da Instrução Pública. Esta verba tinha como finalidade a aquisição de máquinas cinematográficas e respectivos acessórios, bem como o pagamento de despesas relacionadas com a execução deste decreto. Eram também definidas as penas a aplicar aos proprietários ou empresas das “casas exhibidoras de películas”<sup>19</sup> condenadas por incumprimento deste decreto. Neste caso pagariam o valor comercial da lotação da casa onde a exibição se deveria ter realizado. Sendo o pagamento correspondente ao número de exhibições que deveriam ter ocorrido. Cinquenta por cento desse valor iria para o Estado, para o Ministério da Instrução, a outra metade para o adjudicatário das películas culturais.<sup>20</sup>

De acordo com Abílio Nunes dos Santos citado por João Abel da Fonseca na sua comunicação sobre os primórdios da televisão em Portugal, que este meio de comunicação por exigir elevados conhecimentos técnicos e elevado investimento financeiro foi, em 1937, considerada impraticável. Apesar dos avultados investimentos necessários, a Televisão, no período do que se seguiu à segunda Guerra Mundial registou um desenvolvimento significativo. João Abel da Fonseca refere que “A condicionante económica (...) iria ter importância fundamental no arranque efectivo da futura RTP”.

## 2.2 Centro de Estudos Pedagogia Áudio-Visual

Em 1963 foi criado, Centro de Estudos Pedagogia Áudio-Visual, no Instituto de Alta Cultura,<sup>21</sup> de 1963 com o objectivo de promover e expandir o recurso aos modernos processos de ensino e acção educativa, nomeadamente dos meios áudio-visuais e coordenar as aplicações desses processos. Visava estudar e experimentar os processos áudio-visuais, aplicados ao ensino e à

---

<sup>19</sup> Idem, p.4

<sup>20</sup> Estes dados foram retirados do documento datado de 4 de Fevereiro de 1932, Paços do Governo da República – António Óscar Fragoso Carmona.

<sup>21</sup> Com o Decreto-lei 45 418 de 9 de Dezembro.

educação, desenvolver e coordenar essas aplicações, bem como analisar os seus resultados. Visava abranger os diferentes sectores da acção educativa e *“...proceder ao estudo e experimentação dos processos áudio-visuais – designadamente cinema, projecção fixa, rádio, gravação sonora e televisão - nas suas aplicações ao ensino e à educação...”*<sup>22</sup> Com a criação deste organismo pretendia-se alterar as práticas lectivas implementando o recurso aos meios áudio-visuais, bem como coordenar e avaliar a sua implementação. Competia ao centro promover a formação de pessoal nesta área, atribuir bolsas de estudo, organizar uma biblioteca e um arquivo documental relacionados com os processos pedagógicos áudio-visuais, bem como adquirir o equipamento necessário aos estudos e experiências. Competia-lhe também promover acções que contribuíssem para alargar o conhecimento e melhorar a aplicação dos processos, nomeadamente promover a realização de cursos, conferências, colóquios ou editar publicações. Tinha igualmente como atribuição emitir parecer sempre que qualquer entidade pública pretendesse adoptar processos pedagógicos áudio-visuais, ou adquirir o respectivo material, independentemente de este ser comprado ou gratuito. Competia-lhe igualmente emitir parecer sobre todos os projectos relacionados com a produção de material didáctico áudio-visual. Bem como colaborar as entidades que se dedicam ao estudo ou aplicação de métodos pedagógicos áudio-visuais. Era ainda sua atribuição representar o país nas organizações e reuniões internacionais relacionadas com esta temática. O Ministério da Educação Nacional deveria ter uma colaboração estreita com o Centro de Estudos Pedagogia áudio-visual, e disponibilizar o material áudio-visual. As receitas eram provenientes do Estado ou de liberalidades destinadas ao Centro. As despesas feitas pelo Centro estavam condicionadas pelas suas possibilidades orçamentais e destinavam-se à concretização dos seus fins, designadamente, com pessoal, instalações, apetrechamento, expediente, deslocações, estudos, publicações e propaganda. A Direcção do Centro era constituída por um presidente, um secretário e três vogais. Todos os elementos eram nomeados pelo Ministério da Educação Nacional mediante proposta do

---

<sup>22</sup> Idem, p.18

Instituto de Alta Cultura. O presidente era escolhido entre professores do ensino superior e os vogais eram professores do ensino liceal, do ensino técnico profissional e do ensino primário, um por cada um ramo de ensino. Eram atribuições da Direcção orientar as actividades do Centro, planos de trabalhos e orçamentos e submete-los à aprovação do Instituto de Alta Cultura. Competia-lhe ainda analisar o relatório e as contas do ano anterior e submete-los à aprovação do mesmo Instituto. Apreciar os relatórios dos bolseiros do Instituto de Alta Cultura que estivessem agregados ao Centro, bem como os de outros investigadores e dar a conhecer ao Instituto os respectivos pareceres. Ao presidente competia convocar e presidir as reuniões da direcção bem como submeter à aprovação da direcção o plano de trabalhos, orçamentos, relatórios e contas, superintender e coordenar as actividades do Centro. Este Centro era constituído por três secções, a saber: secção de cinema e projecção fixa; secção de rádio e gravação sonora e secção de televisão. Contudo, a qualquer das secções poderiam ser entregues trabalhos que não correspondessem à sua área específica. O Centro poderia contratar mediante simples ajuste verbal outro pessoal considerado indispensável.

### 2.3 Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino - I.M.A.V.E

Em 1964 <sup>23</sup> foi criado o Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino (I.M.A.V.E.). Este instituto, criado no Ministério da Educação Nacional, tinha como *“fim de promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio-visuais como meios auxiliares e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população.”*<sup>24</sup> Propunha-se estruturar e coordenar as actividades de modo a evitar sobreposição de serviços e materiais. O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino tinha como atribuições

“Promover a realização de programas de radiodifusão e televisão escolares, e superintender

<sup>23</sup> Com o Decreto-Lei 46 135 de 31 de Dezembro.

<sup>24</sup> Idem, p. 23

na sua recepção e aproveitamento; Promover a realização de outros programas de radiodifusão e televisão de carácter educativo, e superintender também na sua recepção e aproveitamento;  
Promover a aquisição, produção, troca e distribuição de material de cinema, projecção fixa, fotografia e gravação sonora para fins didácticos e culturais, e orientar a sua utilização;  
Colaborar com o Centro de Estudos de Pedagogia Áudio-Visual, do Instituto de Alta Cultura, nos estudos e experiências aconselháveis para se conseguir o conveniente desempenho das atribuições indicadas nas alíneas anteriores”.<sup>25</sup>

Dos programas previstos faziam parte as emissões no âmbito dos cursos ministrados nos estabelecimentos dos diferentes graus e ramos de ensino. As emissões de extensão cultural, que visavam o desenvolvimento das matérias dos curricula de vários graus e ramos de ensino, ou ainda outros assuntos relacionados com as necessidades culturais ou de adaptação social dos alunos. Abrangia também emissões que tinham como objectivo alargar as bases culturais proporcionadas pela escolaridade obrigatória, por parte dos indivíduos que não prosseguiram os estudos. Destinavam-se igualmente a elevar o nível cultural e social das camadas populares, nomeadamente nos aspectos: cívico, literário, artístico, científico, económico, higiénico e sanitário. Constituíam ainda uma resposta aos interesses da população de nível cultural mais elevado, nomeadamente nas áreas das artes plásticas, música, literatura, teatro, ciências do espírito, ciências da natureza e técnica. Os materiais podiam ser utilizados pelos professores, nos estabelecimentos de ensino, ou por entidades públicas ou particulares em sessões culturais.

O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino era constituído pelos seguintes órgãos: Direcção, Conselho administrativo e Conselho Pedagógico. Dos membros O conselho pedagógico deveria integrar um especialista de radiodifusão e outro de televisão designados respectivamente pela Emissora Nacional de Radiodifusão e da Radiotelevisão Portuguesa S.A.R.L. O Instituto dispunha de dois serviços para a execução dos seus trabalhos, sendo o

---

<sup>25</sup> Idem, p.24

primeiro a Radiodifusão e gravação sonora e o segundo, a Televisão, cinema, fotografia e projecção fixa. Cada um destes serviços tinha um chefe de serviço que era nomeado livremente pelo Ministério da Educação Nacional. Os horários dos programas eram fixados, por acordo, entre o I.M.A.V.E. a Emissora Nacional de Radiodifusão Portuguesa ou a Radiotelevisão Portuguesa S.A.R.L. As despesas relativas à realização e transmissão dos programas eram suportadas por estas duas entidades.

As remunerações dos professores e apresentadores dos programas ficavam a cargo do I.M.A.V.E, à excepção dos funcionários de outros serviços do Ministério da Educação Nacional que tivessem sido dispensados pelo respectivo ministro das suas funções próprias, mas que mantinham as remunerações correspondentes ao desempenho efectivo das funções próprias, continuando a serem abonadas pelos respectivos serviços. Contudo, poderiam ser acrescidas de bonificações que ficavam a cargo do Instituto, sendo afixados pelo Ministério da Educação Nacional com o acordo do Ministro das Finanças. À excepção dos professores a colaboração não poderia ser superior a um ano. Havia ainda a possibilidade de serviços eventuais, podendo o Ministério da Educação Nacional autorizar a sua realização de trabalhos por quaisquer pessoas em regime de prestação de serviços, mediante uma remuneração a fixar por despacho. A estes colaboradores, bem como aos membros da direcção e dos conselhos administrativo e pedagógico, seriam abonadas ajudas de custo e despesas de transporte quando, por razões de serviço, tivessem de se deslocar. De acordo com o Art. 28º o Ministério da Educação Nacional, durante um prazo de três anos após a entrada em vigor do Dec. 46 135, poderia estabelecer por meio de portaria as medidas necessárias para adaptar a organização e funcionamento do I.M.A.V.E às circunstâncias que fossem surgindo.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> De acordo com legislação de 31 de Dezembro de 1964.

## 2.4 A Rádio Escolar

A Emissora Nacional realizava emissões radiofónicas escolares, que constituíam um apoio pedagógico ao ensino primário. Era também facultado às escolas e a outras instituições o material necessário para a projecção fixa e animada de temas com interesse educativo. Este material era produzido na própria Emissora Nacional ou obtido através de troca ou compra e registava uma elevada circulação. Dispunha de uma valiosa colecção de filmes e de diapositivos. Estes instrumentos eram também utilizados nas missões culturais que periodicamente eram realizadas pelos serviços centrais e de forma permanente pelas distritais que percorriam o país com o intuito de elevar o nível de instrução.

A Rádio Escolar, que inicialmente funcionava na dependência da Direcção Geral do Ensino Primário, passou posteriormente a estar integrada na Telescola. Emitia as lições ministradas por meio de radiodifusão como forma de apoio ao ensino primário. Abrangia Portugal Continental e os arquipélagos da Madeira e dos Açores. Eram transmitidas 8 lições semanais de 15 minutos cada. Os conteúdos correspondiam às várias matérias das quatro primeiras classes do ensino primário nomeadamente Língua Portuguesa, História, Coisas e Casos, Geografia, Ciências Geográfico-Naturais, Segurança no Trânsito, Educação Cívica, Moral e Religião, Educação Musical, Canto Coral, Audição Musical, Teatro e Reportagem. Em 1967, passou a ser distribuído mensalmente pelas escolas primárias, o boletim Rádio Escolar, com o objectivo de apoiar e orientar os professores. Este boletim continha calendários, resumo das lições e sugestões. Os professores tinham de enviar para a Telescola as suas fichas de recepção, os trabalhos dos alunos, bem como outros elementos relativos aos mesmos.

Galvão Telles considerou esta experiência de extraordinário interesse. Decorreu no âmbito na instrução primária e educação popular embora não explorando todas as potencialidades dos áudio-visuais e propunha um esforço no sentido de uma generalização e ampliação desses meios.

## 2.5 A Televisão escolar

Contrariamente à televisão educativa a televisão escolar dirige-se a alunos inscritos. No entanto, qualquer pessoa podia beneficiar dos seus ensinamentos, e pretendia-se que fosse aproveitada por um maior número de pessoas. A televisão educativa revestiu-se de diversas formas. Uma modalidade consistia em assegurar o contacto entre o mestre e o aluno, através da correspondência. Para isso contava com o apoio dos serviços administrativos e pedagógicos, imprescindíveis na televisão educativa. Eram estes serviços que estabeleciam a correspondência com os alunos. Os alunos recebiam, ao longo do curso, os textos das lições, que podiam ser ampliados em algumas situações. Recebiam as indicações e orientações complementares, esclarecimentos de dúvidas e testes escritos que o aluno devolvia depois de resolvidos. Realizadas todas as provas poderiam ainda fazer um exame oral e obter um certificado.

Outra modalidade consistia em complementar o ensino a distância com o ensino directo organizado para esse fim. O tele-ensino tinha como complemento ou prolongamento o circum-ensino. Nesta modalidade a acção do professor ausente, que poderemos designar por professor imagem, é complementada com a do professor presente na sala de aula. Nesta forma de tele-ensino que corresponde à telescola, os alunos reuniam-se, à hora da emissão, em locais específicos, ao longo de todo o país, desde as áreas urbanas até às aldeias mais recônditas, a olhar para um televisor acompanhados por um mestre, monitor ou regente. A lição teletransmitida era seguida por todos. Na lição eram apresentadas as linhas fundamentais e dadas as orientações para explorar um determinado assunto ao qual o professor presente dava continuidade. Terminada a emissão o docente continuava com os alunos mais algum tempo. Podia voltar a reunir-se com os alunos a fim de continuar a explorar o tema apresentado na telelição, a esclarecer dúvidas, a fazer exercícios indicados pelo teleprofessor ou sugeridos por ele próprio. Os serviços administrativos e pedagógicos da televisão educativa forneciam os

textos, davam a orientação e prestavam esclarecimentos. Estabeleciam o contacto com o professor local enviando informações que ele fazia chegar aos alunos.

Inocêncio Galvão Telles faz ainda referência a uma outra modalidade, o tele-ensino. Esta modalidade funcionava como apoio cultural ou pedagógico aos cursos existentes nas escolas. O tele-ensino não era transmitido à escala nacional, mas no âmbito de uma escola ou núcleos de escolas, em circuito fechado. Por exemplo, uma universidade podia recorrer à televisão para dar um ensino de base a todos os seus alunos, mas que seria desenvolvido, com mais pormenor e concretizado, nas salas de aula por colaboradores e assistentes.

O tele-ensino requeria e implicava equipamentos específicos e o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino. Galvão Telles considerava pertinente a criação de um Gabinete de Estudos sobre Instalações Escolares, pelos Ministérios das obras públicas e da Educação Nacional, com o objectivo de investigar e estudar os problemas relacionados com a construção e apetrechamento das construções escolares. Procurando, de modo, obter as soluções mais ajustadas às exigências pedagógicas e simultaneamente mais económicas. A sua primeira tarefa seria a elaboração de um projecto sobre as instalações do ensino secundário e do ensino primário, a realizar em colaboração com a Organização de Cooperação e de desenvolvimento Económicos (OCDE). Para este autor o tele-ensino não era uma duplicação desnecessária, nem se bastasse a si próprio, constituía um ponto de partida para o ensino complementar directo. O tele-ensino tinha especificidades que o tornavam mais sugestivo e eficiente.

A concepção do modelo organização do tele-ensino tinha como princípio a divisão do trabalho do qual faziam parte três tarefas distintas, embora coordenadas: a concepção do programa, a sua exposição teletransmitida e o acompanhamento directo dos alunos. As duas primeiras tarefas implicavam a escolha de uma ou duas pessoas especialmente qualificadas, que se dirigiam a uma multidão de alunos, graças ao poder difusor da televisão. Quando os docentes que contactavam directamente com os alunos eram menos qualificados as suas lacunas poderiam ser compensadas ou corrigidas no



elevado nível de ensino ministrado na televisão. Segundo Inocêncio Galvão Telles a

: “tele-escola, servida por este estúdio, seria como que um poderoso cérebro ou vasta central pedagógica, que funcionaria de dia e de noite, dentro de programas conjugados com os estabelecimentos de ensino, dela irradiando, a todos os momentos em todos os sentidos, uma substância espiritual que circularia pelo País como corre pelas artérias e veias o sangue de um organismo vivo.”<sup>27</sup>

Numa primeira fase seriam lançados vários cursos sendo a maior parte não escolares. Os cursos eram sobre práticas pedagógicas, iniciação no desenho e na música, português, francês, Inglês, História e educação física. Foi também criado um curso de natureza escolar de educação de adultos a fim de diminuir o analfabetismo e servir de estímulo pedagógico para os professores primários menos experientes, que o deveriam acompanhar. Pretendia-se ainda efectuar experiências de televisão escolar em circuito fechado em alguns estabelecimentos de ensino.

Na implementação dos cursos de educação de adultos o Ministério da Educação Nacional contou com o apoio, ao nível de apetrechamento das salas com aparelhos receptores e mobiliário adequado do Ministério da Justiça, do Exército e da Marinha, das Corporações, da Saúde, da Secretaria de Estado da Aeronáutica.

## 2.6 A Televisão Educativa

O lançamento da televisão educativa foi preparado por uma comissão de estudos presidida pelo Dr. António Leónidas, representantes do Ministério da Educação Nacional, da Radiotelevisão Portuguesa e da Fundação Calouste Gulbenkian. Foram criadas infra-estruturas de serviços pedagógicos e técnicos, foram seleccionados os professores e o Instituto de Alta Cultura e

---

<sup>27</sup> Idem, p.118

Radiotelevisão concedeu bolsas para estágios no exterior. Inocêncio Galvão Telles referindo-se à televisão enquanto recurso educativo afirmava que “*A acção educativa deverá revestir, cada vez mais, carácter generalizado e permanente. Deve cada um tirar o maior proveito possível da sua passagem pela escola, mas deve aprender sempre, mesmo fora dela e para além dela...sempre mais cultura para todos*”<sup>28</sup>

Na época a população escolar registava um crescimento muito acentuado, que segundo Inocêncio Galvão Telles, não decorria apenas do crescimento da população, mas do desejo de elevar o nível de vida, de uma maior consciência do valor da instrução, bem como da necessidade de técnicos qualificados imposta pelos progressos da técnica. A televisão educativa abrangia as modalidades seguintes:

- a) Emissões de educação permanente de indivíduos que não prossigam estudos para além da escolaridade obrigatória, destinados a manter e a ampliar as bases culturais nesta ministradas designadamente nos aspectos cívico, literário, artístico, científico, económico, higiénico e sanitário;
- b) Emissões destinadas a satisfazer interesses de nível cultural mais elevado, designadamente sobre artes plásticas, música, literatura, teatro, ciências do espírito, ciências da natureza e técnica.<sup>29</sup>

Inocêncio Galvão Telles referindo-se à televisão educativa, considerava que embora a técnica pedagógica fosse necessariamente diferente, tendo em conta o número e variedade de alunos, não deixava de ser pedagogia. Em seu entender a televisão educativa não se poderia confundir ou transformar-se em divertimento, nem a lição com espectáculo, nem o professor com actor, “*porque ao exercer-se especificamente docente ou educacional, não pode estar-se a gerar o culto da facilidade, da vulgaridade do superficialismo. Tem de se chamar o discente ou o educando a uma participação activa.*”<sup>30</sup> Ficava assim clara relevância de não criar a ilusão de facilidade quanto ao esforço de cada um para se cultivar e

---

<sup>28</sup> Idem, p.123

<sup>29</sup> Ap. Isabel Maria Martinho Lopes Saraiva, *Anexos do Relatório de Estágio*, p.49

<sup>30</sup> Idem, p.139

educar. A televisão educativa correspondeu a um importante passo no sentido do aperfeiçoamento educacional e segundo o Ministro da Educação Nacional (...) *despertou o mais vivo interesse de uma ponta a outra do País, mostrando corresponder a um anseio latente e desempenhar uma função bem útil, não há que negá-lo.*<sup>31</sup>

Mas a televisão constituía também um recurso ao serviço da acção cultural de diversas formas. Para além da sua função educativa, embora sem carácter escolar, proporcionava cursos ou ciclos de lições sobre diversos temas, com programas criteriosamente estruturados que podiam ser seguidos por qualquer pessoa para seu enriquecimento cultural. Estes programas eram preparados e apresentados por professores. Em regra um professor sozinho ou apoiado por uma equipa concebia e preparava o programa, o conteúdo e a sequência. A apresentação era feita por outro docente *“expositor que através da palavra e do gesto dá vida a essas lições e as transmite aos tele-alunos”*<sup>32</sup> As duas funções poderiam ser acumuladas apenas por um docente, dependendo da sua capacidade criadora e expositora. Não havia qualquer contacto com o aluno para além das lições dadas como se estivesse em classe. O aluno tinha acesso apenas à imagem, não à presença física, nem apoio de qualquer professor. Era uma forma de acção cultural que abrangia um elevado número de “alunos” que não tinham outra forma de adquirir esses conhecimentos.

## 2.7 O Curso Unificado da Telescola

Foi neste contexto que surgiu a Telescola, com o Decreto-Lei 46 136 de 31 de Dezembro de 1964, na sequência do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino. A criação da Telescola decorre da necessidade de uma organização própria, dada a inerente complexidade dos programas de apoio ou extensão dos cursos existentes nos estabelecimentos oficiais de ensino, ou na modalidade de cursos autónomos, emitidos pela radiodifusão e a televisão.

“Considerando que tal organização é precisamente a telescola, instituição destinada a servir de

---

<sup>31</sup> Idem, p.140

<sup>32</sup> Idem, p.112

enquadramento aos vários cursos de radiodifusão e televisão escolares.”<sup>33</sup>

Os cursos eram seguidos através de postos de recepção criados para esse fim. Foi assim criada a telescola constando no Art. 1º

“É criada no Ministério da Educação Nacional, na dependência do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino, uma telescola, destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares, nos termos dos artigos 2º, alínea a), e 3º do Decreto-Lei nº 46 135, desta data”<sup>34</sup>

Ficou expresso no Art. 17º do Decreto-Lei é datado de 31 de Dezembro de 1964 que, nos três anos seguintes à data da sua criação o Ministro da Educação Nacional estabeleceria, por meio de portaria, as providências necessárias a fim de adaptar a organização e funcionamento da telescola e dos postos de recepção às circunstâncias que entretanto surgissem. As despesas que estas portarias implicassem seriam assinadas pelo Ministro das Finanças. No final do período estabelecido seria feita uma revisão do referido decreto-lei. Ficava ainda expresso que ao fim de um ano a direcção do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino apresentaria um projecto de regulamento interno da telescola, para apreciação do Ministro.

O Curso Unificado da Telescola surgiu em 1965,<sup>35</sup> “(...) formado pelas disciplinas que constituem o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido da de Francês (...)” para o 1º ciclo do ensino liceal, as adaptações metodológicas que as circunstâncias aconselharem”.<sup>36</sup> As condições de admissão, matrículas, frequência e aproveitamento eram as mesmas exigidas para o ensino particular do ciclo preparatório do ensino técnico profissional. <sup>37</sup> A Matrícula dos alunos era feita na secretaria da escola técnica mais próxima do

<sup>33</sup> Isabel Maria Martinho Lopes Saraiva, op.cit.,p.36

<sup>34</sup> Idem, ibidem,p.37

<sup>35</sup> Com a Portaria Nº 21 113 cria de 17 de Fevereiro. Este curso ficava abrangido pelas disposições legais do referido diploma e pelas que constam no Decreto-Lei nº 46 135, da mesma data e pela portaria acima citada.

<sup>36</sup> Idem, p. 44

<sup>37</sup> O mesmo se applicava a todos os aspectos que não se encontrassem regulamentados na portaria Nº 21 113.

posto de recepção. No final os alunos poderiam prosseguir os estudos no ensino técnico liceal ou obter certificado de fim de curso.<sup>38</sup>

O alargamento da escolaridade obrigatória, considerado um factor de desenvolvimento, levou a uma massificação do ensino. Esta traduziu-se na incapacidade das escolas existentes acolherem todos os alunos. A elevada densidade populacional de algumas áreas geográficas não permitiu a matrícula de todos os alunos, enquanto noutras regiões mais isoladas e sem escolas, os alunos não tinham acesso à educação. Assim, a Telescola instalou-se as áreas rurais, isoladas e subdesenvolvidas ou suburbanas, com elevada densidade populacional, funcionando nestas como descompressão de escolas superlotadas e possibilitando o cumprimento da escolaridade obrigatória, e possibilitou o acesso aos níveis de escolaridade seguintes. Surge, neste contexto, a 6 de Janeiro de 1965 o Curso Unificado Telescola (CUT), As emissões iniciaram com carácter experimental. Graças a iniciativas particulares e locais registou-se um aumento do número de postos de Telescola. A telescola foi uma significativa inovação no sistema de ensino. Foi responsável pela introdução de inovações de várias ordens, o recurso a nova tecnologia, a televisão na sala de aula.

“Eram definidos como objectivos promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio-visuais, como meio adjuvante e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população”<sup>39</sup>

Em 1968 ocorreu uma reforma da estrutura do sistema de ensino. Foi criado o Ciclo Preparatório que passou a fazer parte da escolaridade obrigatória. O CUT deu assim lugar ao Ciclo Preparatório TV. Nos anos 70 com a reforma do ensino a escolaridade obrigatória passou para oito anos. Os postos particulares passaram a oficiais. Foi significativo o crescimento deste sistema de ensino durante a primeira década de funcionamento. O número de postos e de alunos aumentou dez vezes. Na década de 80 com a chegada e vulgarização dos videogravadores, a Telescola passou a apresentar os

<sup>38</sup> A portaria 21 113 tem a data de 17 de Fevereiro de 1965, sendo o Ministro da Educação Nacional Inocêncio Galvão Teles.

<sup>39</sup> GOMES, Aldónio, A Telescola em Portugal, Separata da (4ª série) do Boletim do Instituto de Orientação Profissional, Lisboa, 1996, p.2

conteúdos nas videocassetes que eram um complemento à informação dada por um tutor.

Na década de 90, com as novas tecnologias multimédia o ensino a distância passou a funcionar como uma forma complementar do ensino regular e como modalidade alternativa da educação escolar. Em 2001/2002 havia cerca de 5200 alunos inscritos no EBM. Apesar da taxa de sucesso, na ordem de 90% no ano lectivo 2003/2004 seriam extintas as 320 escolas do EBM dedicadas ao 5º e 6º ano. A Telescola abrangeu a formação de várias gerações de jovens e possibilitou a continuação dos seus estudos, e a possibilidade de alcançarem outros níveis de formação, permitindo ainda o cumprimento da escolaridade obrigatória. A programação era produzida nos estúdios da Radiotelevisão Portuguesa do Monte a Virgem, no Porto. O seu contributo pode ser reconhecido em termos quantitativos, já que foi responsável pela formação de mais de um milhão de alunos, ao longo dos seus anos de funcionamento. No período em que a transmissão era feita em antena aberta a Telescola foi também uma forma de transmitir conhecimentos a todos os que desejassem assistir às emissões. Com este sistema de ensino, os conhecimentos transmitidos em livre acesso a toda a comunidade, podiam ser considerados como ganhos laterais. Segundo Aldónio Gomes “... é um facto o CPTV/EBM através da emissão televisiva diária ter contribuído para uma autentica educação formal da população portuguesa”.<sup>40</sup>

Este sistema de ensino a distância, chegou a locais isolados e distantes. Possibilitou o acesso aos conteúdos programáticos próprios desse nível de ensino. Permitiu ainda contornar as dificuldades inerentes a uma deficiente rede escolar decorrentes da inexistência de escolas ou da superlotação de outras, bem como a ausência de uma rede de transportes. Neste contexto foram assim criados vários cursos. O Curso de educação de adultos. Com quatro lições semanais de vinte minutos cada. O Curso Unificado da Telescola: Consistia num curso escolar a seguir nos postos de recepção.

Até ao ano lectivo 1967/68, era formado pelas disciplinas do ciclo preparatório do ensino técnico profissional e ainda a disciplina de Francês do

---

<sup>40</sup> Ibidem

1º ciclo liceal. O programa era idêntico embora com adaptações metodológicas. O Curso Unificado da Telescola foi o início dos estudos secundários unificados que se seguiam aos quatro anos de escolaridade primária. A partir de 1968/69 ocorre uma unificação de estudos. Foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com um currículo próprio e programas específicos. A Telescola teve uma função experimental. Um ano antes, 1967/68, foi dada orientação para que se ministrasse, no Curso Unificado, o currículo e os programas desse novo ciclo preparatório do ensino secundário. Passou, então, a designar-se Ciclo Preparatório TV. A Telescola passou a emitir a 51 lições televisivas semanais de 20 minutos cada. As disciplinas que eram as correspondentes ao ensino directo: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Moral e Religião, Ciências da Natureza, Matemática, Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Musical, Educação Física e Língua Viva.

O recurso à televisão enquanto meio educativo apresentado pelo Ministro da Educação Nacional foi cuidadosamente preparado. Segundo Inocêncio Galvão Telles o recurso à televisão “*abrirá novos horizontes à acção educacional*”.<sup>41</sup> O ministro reconhecia o carácter inovador deste meio ao dispor da educação, considerando que a televisão constituía um “*poderoso órgão transmissor de ideias e de factos...*”<sup>42</sup>

” ...afigurou-se ser chegado o momento de iniciar a utilização sistemática, para fins educativos, e sob a égide e orientação pedagógica do Ministério da Educação Nacional, de um novo meio áudio-visual, por ele ainda não empregado: a televisão.”<sup>43</sup>

A televisão tornava possível recorrendo apenas a um professor, criteriosamente escolhido pelas suas qualidades dirigia-se a um elevado número de alunos espalhados pelo país. A televisão tornava-se assim um poderoso aliado da educação com vantagens significativas tanto pedagógicas como de gestão dos recursos, nomeadamente ao nível dos professores.

---

<sup>41</sup> Inocêncio Galvão Telles, *Temas de Educação, Ministério da Educação Nacional*, 1966, p.111

<sup>42</sup> Idem, *ibidem*

<sup>43</sup> Idem, p.110

## 2.8 O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação

Com o Decreto-Lei Nº 48 962, de 7 de Abril de 1969, foi feita a revisão do Decreto-Lei nº 46 135 de 31 de Dezembro de 1964, nos termos do artigo 28º, nº 3 por já terem decorrido mais de três anos após a sua entrada em vigor. O Decreto-Lei nº 46 135 já tinha sido alterado por vários diplomas e a experiência aconselhava a alterações. Os serviços foram reorganizados dada a conveniência em reunir num só diploma as disposições fundamentais do Instituto. Na secção I no Artigo 1º são apresentados os objectivos do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação (I.M.A.V.E.), anteriormente designado Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino. Este instituto passou a constituir um

“... organismo dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa e financeira, (...) com fim promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio-visuais como meios auxiliares e de difusão do ensino e instrumento de elevação do nível cultural da população.”<sup>44</sup>

O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação dependia directamente do Ministério da Educação Nacional e era da sua competência

“Promover a criação e realização de programas e cursos de radiodifusão sonora e televisão escolares, assegurar o seu funcionamento e *superintender na sua emissão, recepção e aproveitamento*.”<sup>45</sup>

Fazia igualmente parte das suas competências promover a realização de outros programas de radiodifusão sonora e televisão, com carácter educativo e superintender na sua emissão recepção e aproveitamento. Era responsável pela aquisição, produção, troca e distribuição de material de cinema, de projecção fixa, fotografia e gravação sonora, destinados a fins didácticos e culturais e orientar a sua utilização. Competia-lhe ainda realizar os estudos e

---

<sup>44</sup> Idem, p. 46

<sup>45</sup> Idem, p.47



experiências consideradas pertinentes para garantir um bom desempenho. Bem como Prestar apoio técnico à realização, quando eram outras entidades a realizar os programas. Deveria ainda emitir pareceres sempre que solicitado nomeadamente sobre o material áudio-visual necessário aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino e nas sessões culturais e cursos promovidos por entidades públicas e particulares ou nas actividades experimentais desenvolvidas pelo Instituto. A aquisição de material áudio-visual, com fins didácticos ou culturais, pelos serviços dependentes do Ministério da Educação Nacional, estava sujeita a um parecer favorável do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação. A fim de se efectuarem experiências, o Ministro da Educação Nacional colocou os estabelecimentos de ensino e o respectivo pessoal sob a superintendência do Instituto. Colocou igualmente sob a orientação pedagógica do Instituto as classes pertencentes a estabelecimentos de ensino com professores dos mesmos estabelecimentos ou do Instituto.

Do I.M.A.V.E. faziam parte os seguintes órgãos: Direcção, Conselho administrativo e conselho pedagógico. Dois dos vogais eram representantes da Emissora Nacional de Radiodifusão e dos organismos de televisão. Para além de outras funções inerentes à direcção era sua atribuição definir a orientação relativa à utilização dos meios áudio-visuais. O Conselho pedagógico era um órgão consultivo, em assuntos de natureza didáctica. A constituição deste órgão era determinada por despacho pelo Ministro da Educação Nacional. Os seus membros eram nomeados pelo Ministro e deveriam incluir um especialista de radiodifusão sonora e outro de televisão, que representavam a Emissora Nacional de Radiodifusão e os organismos de televisão. Os serviços do Instituto eram formados pelas repartições, os serviços técnicos e a secretaria.

O Instituto dispunha de laboratórios experimentais que podiam funcionar em estabelecimentos de ensino. A realização e a assistência técnica das actividades do Instituto eram da competência dos serviços técnicos e chefiada por um técnico de 1ª classe que pertencia ao quadro do Instituto.

Os serviços de contabilidade e expediente eram feitos pela secretaria. O Ministro da Educação Nacional podia mandar colaborar em actividades

dependentes do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação, funcionários de outros serviços do Ministério, dispensando-os total ou parcialmente, do exercício das suas funções próprias. Nesta situação os funcionários conservavam a remuneração correspondente à sua função própria a ser abonada pelos respectivos serviços que poderiam ser acrescidas com gratificações fixadas em despacho do Ministro da Educação Nacional com acordo do Ministro das finanças. A colaboração dos agentes de ensino era considerada por conveniência urgente de serviço, caso não fosse feita declaração em contrário. Eram considerados agentes de ensino todos os que exerciam funções docentes. Quando terminava o serviço no Instituto o agente de ensino regressava ao estabelecimento de onde antes desempenhava funções. O Ministro da Educação poderia ainda autorizar o contrato de pessoal eventual a fim de garantir a boa execução do trabalho. O Instituto também poderia contratar serviços eventuais.

O Instituto tinha receitas próprias que administrava. As despesas de realização e transmissão de programas de radiodifusão sonora eram suportados pela Emissora Nacional de Radiodifusão, sendo os programas de televisão suportados nos termos da legislação aplicável. O pagamento das remunerações dos professores e apresentadores e as despesas com a produção de programas eram a cargo do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação, excepto os funcionários que tivessem sido deslocados dos seus serviços, cujo vencimento continuaria a abonado pelos respectivos serviços. O Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação podia subsidiar iniciativas de índole social e assistencial em benefício dos seus servidores.

## 2.9 Reorganização dos serviços da Telescola

Em 1969 foi considerado conveniente a introdução de algumas mudanças, tendo em conta as várias alterações de que já tinha sido alvo, por vários diplomas<sup>46</sup>. De modo a reunir, num só diploma, as disposições que regulamentavam a Telescola. A Telescola encontrava-se na dependência do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação e destinava-se à realização de cursos de radiodifusão sonora e televisão escolar<sup>47</sup>, A Telescola continuaria a ministrar os cursos criados até então, podendo o Ministro da Educação Nacional criar novos cursos ou suprimir alguns já existentes. A Telescola tinha um director, nomeado pelo Ministro da tutela de entre os professores do ensino oficial. Cada curso tinha um director de curso que dispunha do pessoal docente considerado necessário. Tanto o director como os professores eram agentes do ensino oficial. Eram considerados agentes de ensino todos os que exerciam funções docentes, independentemente da modalidade do seu provimento podendo ser mesmo eventual.

O director da Telescola, bem como os directores de cursos e o pessoal docente mantinham as remunerações correspondentes ao desempenho das suas funções próprias, abonadas pelos respectivos serviços, acrescidas das gratificações mensais, a cargo do Instituto de Meios Audio-Visuais de Educação. A classificação do serviço era feita pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação, enquanto o profissional estivesse na Telescola em regime de tempo integral. O expediente da Telescola era assegurado por pessoal do quadro do Instituto que o referido decreto permitia ampliar. Os encargos com o funcionamento da Telescola eram satisfeitos pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> O Decreto-Lei Nº 48 963, 14 de Abril de 1969 reorganiza os serviços da Telescola

<sup>46</sup> de acordo com o artigo 17º nº3 do Decreto-lei Nº 46 136, por já terem decorrido mais de três anos depois da sua entrada em vigor.

<sup>47</sup> Nos termos dos artigos 2º, alínea a), e 3º do Decreto-Lei nº 48 962, de 14 de Abril de 1969.

<sup>48</sup> De acordo com o nº 2 do artigo 27º do Decreto-Lei nº 48 962 de 14 de Abril de 1969.

Em 1969 passam para o Instituto de Tecnologia Educativa todos os seus direitos e obrigações do anterior, ou seja do Instituto de Meios Audio-visuais de Ensino (IMAVE). O Instituto de Tecnologia Educativa tinha funções de grande relevância no domínio de actualização dos métodos pedagógicos. Recorria às mais modernas técnicas de ensino, organizava e mantinha através da radiodifusão sonora e da televisão actividades escolares de carácter sistemático e actividades de índole educativa sendo definido que “... o novo organismo vai colocar ao serviço de todos os sectores educativos os meios mais actualizados, particularmente os áudio-visuais.”<sup>49</sup>

O Instituto de Tecnologia Educativa tinha como atribuições promover a utilização dos recursos proporcionados pelas técnicas modernas, no sentido de actualizar os métodos pedagógicos, promovendo a harmonização dos conteúdos do ensino com essas técnicas; organizar e manter actividades escolares de carácter sistemático e outras de índole educativa, com recurso à radiodifusão sonora e à televisão; apoiar tecnicamente, no seu domínio específico, os restantes serviços do Ministério da Educação Nacional, bem como quaisquer outros departamentos interessados no aperfeiçoamento da sua acção educativa. No desempenho das suas atribuições compete ao Instituto de Tecnologia Educativa. Realizar estudos e experiências pedagógicas relacionadas com as suas finalidades, através da Telescola ou em colaboração com outros organismos, promover a produção e distribuição de material tecnológico com fins didácticos e culturais, disponibilizar apoio técnico e pedagógico no que se refere à formação de pessoal, realizar programas e cursos de radiodifusão sonora e televisão escolares, de forma a garantir o seu funcionamento e superintender na emissão, recepção e aproveitamento dos mesmos; promover a realização de outros programas de radiodifusão sonora e televisão de carácter educativo, dar parecer sobre a realização de programas radiofónicos e televisivos desenvolvidos pelos serviços de Educação Nacional; prestar apoio técnico, entre outras competências.

O Instituto de Tecnologia Educativa era constituído pelos seguintes órgãos: direcção, presidente da direcção, conselho administrativo e conselho

---

<sup>49</sup> Ap. Isabel Maria Martinho Lopes Saraiva, *Anexos do Relatório de Estágio*, p. 64

consultivo. Este Instituto compreendia os seguintes serviços: Direcção dos serviços Pedagógicos, Direcção dos serviços operacionais e Repartição administrativa. A direcção era constituída por presidente e um vice-presidente, por um representante da Emissora Nacional de Radiodifusão, por um representante dos organismos de televisão e dois vogais do Ministério de Educação Nacional designados de entre o pessoal dirigente e técnico do Ministério de reconhecida competência no domínio áudio-visual e poderiam ser dispensados do desempenho das suas funções próprias.

Em 1980 foram reformulados os cursos complementares do ensino secundário<sup>50</sup>. Foi criado o 12º ano de escolaridade para completar o ensino secundário. O Serviço Cívico Estudantil foi substituído pelo ano Propedêutico, sendo este apoiado por um sistema de ensino à distância por via televisiva e tinha como objectivo preparar a entrada no ensino superior, estando esta limitada pela fixação de *numerus clausus*. A criação do 12º ano visava preparar para o ingresso no ensino superior e dar início a uma profissionalização orientada para uma entrada directa na vida activa. No cumprimento destas duas vertentes este ano assume duas vias distintas, a de ensino e a profissionalizante, sendo que também esta dava acesso ao ensino superior. Devendo estas duas vias funcionar nos estabelecimentos de ensino oficial, particular e cooperativo e a via profissionalizante nos estabelecimentos de ensino que dispusessem de condições materiais e humanas para o seu funcionamento. Podendo os serviços oficiais estabelecer colaboração com a e empresas privadas para garantir os meios necessários o seu funcionamento ser obtidos.

Tendo em conta o ritmo crescente do desenvolvimento do país, os desafios do futuro e a concepção de que a resposta passa necessariamente por uma elevação a nível de conhecimentos da população, impõe a necessidade de recorrer a inovações científicas e tecnológicas de modo a dar lugar a novas ideias e formas de expressão cultural. O ritmo e a intensidade da mudança tornam necessário proporcionar aos cidadãos instrumentos de

---

<sup>50</sup> No Decreto-Lei nº 240/80 de 18 de Julho, de 1980, com o Despacho Normativo nº140-A/78, de 22 de Junho que criou o 10º e 11º ano de escolaridade.

aprendizagem permanente e de educação recorrente que se possam ajustar e adaptar ao tempo disponível e aos interesses de cada cidadão. Foi criada a Universidade Aberta em 1986 tendo como público alvo os sectores da população com menor possibilidade de frequência presencial de instituições de ensino formais. A expressão Universidade Aberta designa a instituição educativa que utiliza métodos de ensino a distância para a leccionação dos seus cursos, ministrados a populações adultas, extensas e geograficamente dispersas. Foi igualmente atribuída uma vocação de educação não formal e formação permanente da população adulta em geral e de sectores sociais e profissionais específicos no domínio da formação e reconversão profissionais, bem como do aprofundamento de conhecimentos a vários níveis.

Para além dos objectivos comuns a qualquer universidade, a Universidade Aberta visava uma intervenção activa no que se refere à expansão de conhecimentos em grandes audiências e a flexibilização de modalidades de acesso ao conhecimento sistematizado. Para atingir estes objectivos deveria colaborar com outras instituições do ensino superior portuguesas de modo a garantir a máxima difusão à produção de conhecimentos realizados no âmbito nacional bem como para tornar viável o enquadramento de estudantes de ensino a distância. Relativamente à criação e natureza da Universidade Aberta especialmente vocacionado para exercer as suas funções através de metodologia do ensino a distância. Entendendo por ensino a distância o conjunto de meios, métodos e técnicas utilizados para ministrar ensino a populações adultas, em regime de auto-aprendizagem não presencial, mediante a utilização de materiais didácticos escritos e mediatizados e mantendo uma correspondência regular entre os estudantes e o sistema responsável pela administração do ensino.

Dos órgãos e serviços a Universidade Aberta faziam parte o Instituto Português de Ensino a Distância constituído pela Unidade de Ensino e Unidade de Investigação, bem como o Instituto de Comunicação Multimédia do qual faziam parte a Unidade de Apoio ao Sistema Educativo e a Unidade de Formação Profissional. Dos Serviços Técnicos fazia parte a Divisão de Mediatização, responsável pela produção e realização de materiais didácticos

mediatizados e a prossecução de actividades. Para a realização dos materiais mediatizados a contava com o apoio de técnicos de pedagogia e tecnologia. Ao Instituto Português de Ensino a Distância competia o exercício das actividades de ensino formal, de difusão cultural e de investigação científica. Este Instituto compreendia a Unidade de Ensino e a Unidade de Investigação.

Neste capítulo traçamos um percurso do ensino a distância em Portugal e apresentamos as razões que justificaram esta mudança, fizemos referência à legislação que antecedeu a criação da Telescola, da legislação que directamente levou ao seu enquadramento, bem como da legislação que deu lugar às estruturas que se lhe seguiram que suportava estas mudanças e apresentámos o contributo das inovações para o ensino em Portugal. Apresentamos em seguida um quadro com a legislação que ao longo dos anos 60 definiu e estruturou a Telescola.

Diplomas legais que definiram e estruturaram a actividade da Telescola	
Decreto-Lei nº 46136, de 31 de Dezembro de 1964	Define os fins, a organização, a estrutura e o funcionamento dos postos de recepção
A Portaria nº 21 112, de 17 de Fevereiro de 1965	Determina a realização de um curso de apoio ao ensino ministrado nos cursos de educação de adultos.
A portaria nº 21 113, de 17 de Fevereiro de 1965	Cria o curso Unificado da Telescola, apresentando as linhas gerais.
A portaria nº 21 114, de 17 de Fevereiro de 1965	Integra na Telescola a Rádio Escolar.
O despacho de 9 de Abril de 1965	Relativo ao Curso Unificado da Telescola, regula a concessão de alvarás de postos de recepção, define o funcionamento destes e esclarece as condições para a obtenção de diplomas de monitores.
A Portaria nº 22 113, de 12 de Julho de 1966	Regula a matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos do Curso Unificado da Telescola.
A Portaria nº 22 643, de 21 de Abril de 1967	Estabelece o regime de exames finais do Curso Unificado da Telescola.
Portaria nº 23 217, de 10 de Fevereiro de 1968	Determina a criação do curso de Formação e actualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório de Ensino Secundário, a organizar de colaboração com a correspondente Direcção de Serviços.
A Portaria nº 23 529, de 9 de Agosto de 1968	Cria o Ciclo Preparatório TV, paralelo do Ciclo Preparatório directo, em substituição do Curso Unificado da Telescola.

## **1. CAPÍTULO II – A Telescola - Organização Práticas e Implantação**

### **1.1 A Telescola Organização e Práticas**

A Telescola dispunha de uma organização interna baseada no trabalho de equipa que visava alcançar o sucesso ao nível das aprendizagens dos alunos. Telescola dispunha de uma infra-estrutura formada por recursos materiais e humanos em adaptação constante. Relativamente a estes aspectos, Aldónio Gomes, em 1969, escrevia “Para poder atingir em condições de eficiência os seus objectivos, a Telescola dispõe naturalmente de uma infra-estrutura, já relativamente sólida, mas em vias de desenvolvimento”<sup>51</sup>.

A Telescola procurava acompanhar as novidades na área de ensino a distância levadas que iam surgindo noutros países da Europa e paralelamente tinha elevadas preocupações de ordem pedagógica. A sua preocupação constante em acompanhar as novidades pedagógicas. Foi responsável pela introdução em Portugal do ensino das matemáticas modernas ao nível do primeiro ciclo do ensino secundário. De modo a garantir a actualização dos professores promovia a sua formação. Exemplo disso foi o Curso de Formação e Actualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que decorreu entre Março e Junho de 1968. Destinava-se a dar formação aos professores do novo ciclo unificado que se iniciaria em Outubro de 1968. Com este curso pretendia ministrar as orientações pedagógicas e didácticas aos candidatos a professores e a professores que careciam de qualificação pedagógica. Abrangeu o conjunto das disciplinas desse Ciclo

---

<sup>51</sup> GOMES, Aldónio, A Telescola em Portugal, Separata da (4ª série) do Boletim do Instituto de Orientação Profissional, Lisboa, 1969



Preparatório, bem como matérias no âmbito de Organização e Orientação Escolar, sendo estas eram de carácter obrigatório para todos os candidatos. O seu funcionamento consistia em 12 sessões semanais, de 15 ou 20 minutos cada. Era indispensável assistir às lições, pois eram realizadas provas de controlo, provas de aproveitamento e exames finais. A sua realização constituía uma condição indispensável para a obtenção do respectivo diploma. Foram ainda distribuídos documentos de apoio como boletins informativos onde constavam os sumários das lições, os pontos fundamentais, os textos das lições e a bibliografia.

A Telescola tinha um director, nomeado pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores do ensino oficial. Para cada um dos cursos havia um director de curso e o pessoal docente considerado necessário. A nomeação do Director e pessoal docente de cada curso era feita pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores do correspondente grau e ramo de ensino, desde que fosse possível essa correspondência. A telescola dispunha de uma secretaria que assegurava o seu expediente. Os encargos com o funcionamento da telescola eram suportados pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino, pela Emissora Nacional de Radiodifusão e a Radiotelevisão Portuguesa S.A.R.L.

## 2.10 Programas e cursos

As condições necessárias para a admissão, matrícula, frequência e aproveitamento, relativamente aos cursos existentes nos postos de recepção, eram as mesmas às condições exigidas para o ensino particular dos cursos correspondentes, desde que eles existissem. Caso fossem cursos de planos próprios, as condições de admissão seriam afixadas nas portarias que os instituíssem. Eram igualmente em afixados os direitos conferidos pela conclusão dos cursos de planos próprios. Os encargos a satisfazer pelos

alunos aos postos de recepção estavam estabelecidos numa tabela aprovada em despacho pelo Ministério da Educação Nacional.

Os programas e cursos previstos abrangiam as seguintes modalidades:

Emissões		
Enquadradas nos cursos ministrados nos estabelecimentos dos vários graus e ramos de ensino.	De extensão cultural, em desenvolvimento dos programas dos vários graus e ramos de ensino e sobre outros assuntos que correspondam a necessidades culturais ou de adaptação social dos alunos.	De esclarecimento da acção educativa da família na sua colaboração com a escola.

Cursos autónomos	
<p><u>Com carácter oficial</u></p> <p>Substitutivos dos ministrados nos estabelecimentos de ensino directo.</p>	<p><u>Com ou sem carácter oficial:</u></p> <p>cursos de línguas vivas:            formação;            especialização;            actualização.</p>

As emissões podiam corresponder aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino, podiam ser de aprofundamento dos programas dos diferentes graus e ramos de ensino, ou referentes ao papel da família na sua relação com a escola. Os cursos autónomos podiam ser ou não de carácter oficial, podendo, no primeiro caso substituir os cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino directo e no segundo corresponderem a formação ou especialização.

## 2.11 Os Postos de Recepção

No início o novo sistema foi posto a funcionar recorrendo às iniciativas particulares ou aos recursos públicos existentes, designadamente salas do Ensino Primário e ao sistema de televisão. A frequência dos cursos autónomos

era feita por meio de postos de recepção, oficiais ou particulares. Estes funcionavam em ligação com a telescola e tinham como finalidade o seguimento dos cursos, mesmo quando estavam instalados em edifícios de outros estabelecimentos de ensino oficial ou particular. Aplicavam-se a estes postos as mesmas disposições que vigoravam para o ensino particular<sup>52</sup>. O estabelecimento de postos de recepção do Curso Unificado da Telescola poderiam ser concedidos alvarás a quaisquer entidades públicas ou particulares que o solicitassem e dessem garantias de assegurar o regular funcionamento dos postos, dispondo, para isso, de recursos humanos e materiais. Poderiam requerer a referida autorização, pessoas que se propusessem exercer as funções de monitor, revelassem idoneidade e fossem portadoras da necessária habilitação. Estabelecimentos de ensino particular, grêmios, sindicatos, casas do povo, estabelecimentos de assistência ou de retenção, empresas industriais, comerciais ou agrícolas, salões paroquiais, associações culturais, recreativas ou desportivas.

Os alvarás de postos de recepção e diplomas de monitor eram concedidos pelo Ministério da Educação Nacional, através da Inspeção do Ensino Particular, depois de ouvir o Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino, período por um de um ano escolar, podendo ser renovados sucessivamente, por iguais períodos de acordo com as normas em vigor e se tivessem registado em bom desempenho. Poderiam requerer a referida autorização, pessoas que se propusessem exercer as funções de monitor, revelassem idoneidade e fossem portadoras da necessária habilitação. Estabelecimentos de ensino particular, grêmios, sindicatos, casas do povo, estabelecimentos de assistência ou de retenção, empresas industriais, comerciais ou agrícolas, salões paroquiais, associações culturais, recreativas ou desportivas. Para a concessão do alvará eram exigidas determinadas condições de logística. As salas deveriam ter uma área mínima, condições de ventilação e de iluminação. Salas deveriam ser uma por cada grupo de vinte alunos, contudo o número de

---

<sup>52</sup> Os requisitos que as instalações deveriam cumprir seriam apreciados caso a caso.

alunos poderia ser superior por despacho do Ministro da Educação Nacional, caso as circunstâncias o aconselhassem ou a situação se justificasse.

Os postos deveriam ter instalações sanitárias independentes para cada sexo. As salas deveriam dispor de mobiliário para o professor e mesas-cadeiras individuais, para todos os alunos. Os receptores de televisão eram um por sala, sendo televisor, no mínimo de 49cm. Nas salas havia também um quadro preto ou equivalente, um armário estante e outro material escolar; banco de trabalho e ferramentas indispensáveis. Era ainda indicada uma lista com o material mínimo e material didáctico necessário ao ensino das diferentes disciplinas. Além do material mínimo era aconselhado outro material, nomeadamente o magnetofone, diascópio, episcópio, flenelógrafo, quadro magnético entre outros. Eram dadas facilidades, de pagamento (preços mais reduzidos ou pagamento a longo prazo) aos postos, para a aquisição de material escolar. Era exigido que cada posto de recepção tivesse uma sala de aula por grupo de vinte e cinco alunos ou fracção, dotada com condições de higiene e equipada com material didáctico de modelo aprovado pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação. O número de alunos por sala, em circunstâncias justificadas, poderia ser superior autorizado por despacho do Ministro da Educação Nacional. Os postos de recepção funcionavam sob a responsabilidade de um monitor sendo estes, no mínimo, um por sala. As condições de funcionamento eram verificadas e aprovadas pela Inspeção do Ensino Particular.

A assistência aos postos de recepção era dada pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação. A inspecção administrativa dos postos de recepção particulares era da competência da Inspeção de Ensino Particular. Competia à Telescola a verificação da frequência e do aproveitamento dos alunos. As condições de admissão, matrícula, frequência e aproveitamento dos cursos eram afixadas em portarias. Estas criavam os cursos e definiam os direitos conferidos pela sua conclusão sendo os encargos a cumprir pelos alunos que frequentavam os postos de recepção afixadas numa tabela aprovada por despacho do Ministro de Educação Nacional.

A inspecção dos postos de recepção era efectuada pela Inspecção do Ensino Particular, o que levou à necessidade de aumentar o número de inspectores. A telescola podia, em qualquer altura, inspeccionar os postos de recepção e o aproveitamento dos alunos.

O funcionamento dos postos de recepção e a função de monitor não ficam sujeitas a qualquer contribuição ou imposto. Os postos de recepção ficavam sujeitos às mesmas disposições que abrangiam o ensino particular para as situações que não estavam regulamentadas no Decreto-Lei 48 963, promulgado em 7 de Abril e publicado em 14 de Abril de 1969.

## 2.12 Os Monitores

Os postos de recepção funcionavam sob a responsabilidade de monitores. A alteração do currículo para os dois primeiros anos de Ensino Secundário que posteriormente viria ser transformado num novo ciclo de ensino com a designação de Ciclo Preparatório veio ainda colocar uma outra dificuldade, a de recrutar professores para os locais mais isolados e afastados dos grandes centros, na medida em que poderia ser encarada como uma despromoção social do professor do ensino secundário decorrentes do local e instalações de funcionamento bem como às dúvidas relativas ao futuro estatuto do novo ciclo de ensino.

Os recursos humanos utilizados para ministrar os cursos foram os disponíveis, ou seja, monitores ou professores do ensino primário das localidades, inicialmente em regime de acumulação e mais tarde em destacamento. Para desempenhar as funções de monitor era necessário um diploma emitido pelo Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação. Este diploma só podia ser concedido a quem possuísse, como habilitação mínima, o 3º ciclo do ensino liceal ou curso médio, ou diploma de professor de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente. Podiam desempenhar funções de monitor indivíduos que oferecessem garantias de idoneidade moral e cultural, consideradas suficientes e que possuíssem habilitações mínimas exigidas por portaria relativamente aos cursos. Em cada

posto deveria haver, no mínimo, um monitor por cada sala. No caso de haver mais do que um, cada um deles deveria ocupar-se sempre da mesma disciplina ou grupo de disciplinas. Entre os monitores era designado um encarregado do posto que estabelecia a ligação com a Telescola.

Competia aos monitores assegurar a matrícula dos alunos e enviar para a Telescola a documentação necessária, preparar e acompanhar a recepção das lições televisivas, acompanhar e orientar os trabalhos de aplicação, no período posterior a cada lição, esclarecer dúvidas, realizar exercícios de controlo de aproveitamento, certificar-se do rendimento escolar e fornecer essa informação à Telescola. Mais, desenvolver uma permanente actividade formativa, seguir as directrizes dadas pela Telescola, via televisiva e escrita, bem como colaborar com a Telescola sempre que lhe era solicitado. O monitor estabelecia ainda os contactos com os encarregados de educação procurando assim a ligação e o prolongamento da actividade educativa no ambiente familiar.

### **2.13 Ligação dos Postos com a Telescola**

Com o objectivo de controlar a actividade dos postos, bem como orientar, aconselhar e conjugar esforços eram feitas regularmente visitas pelos Professores Assistentes. A periodicidade dessas visitas era, em regra, curta, mas poderiam ocorrer sempre que as circunstâncias o aconselhassem.

Com a finalidade de assegurar a ligação dos postos com a telescola havia um boletim mensal e fichas de recepção, o Boletim de Orientação ou Boletim IMAVE. Este boletim era editado pelo Instituto de meios Áudio-Visuais de Ensino e pretendia servir de orientação pedagógica aos monitores. Em cada número eram publicados os resumos das lições a apresentar no mês seguinte. Continha ainda as informações e esclarecimentos úteis, destinadas aos monitores. Através do Boletim os professores do Curso Unificado da Telescola tomavam conhecimento com antecedência de uma semana a um mês, do plano de cada lição, dos temas tratados, dos materiais necessários, dos pontos de maior interesse, dos cuidados a ter, e das tarefas a propor. Tomavam ainda

conhecimento das directrizes didácticas inerentes às várias disciplinas, bem como alguns aspectos da pedagogia áudio-visual.

No início do ano e periodicamente eram enviados guias de trabalho que eram distribuídos pelos monitores. Estes guias correspondiam a súmulas pedagógicas onde eram abordados os temas relativamente aos quais os monitores necessitariam de mais informação, ou que pudessem suscitar uma maior dificuldade. A sua leitura e reflexão deveriam ser feitas durante o 1º período, de modo a agir de acordo com os princípios neles contidos. Abordavam diversas temáticas, por exemplo nos anos 1967 e 1968 foram distribuídos nove desses guias cujos títulos eram: «Atribuições dos Monitores», «O Caderno Diário», «Trabalhos colectivos», «Relações dos Postos com os Encarregados de Educação», «Exames», «Leituras Aconselháveis», «Segurança Escolar», «Uniformização da Terminologia Gramatical», «Material Áudio-visual».

Os guias administrativos reuniam, de forma ordenada e exaustiva, os aspectos administrativos inerentes ao Curso Unificado Telescola, designadamente informações sobre as matrículas ou sobre a classificação dos alunos. Forneciam, de forma acessível, a informação essencial sobre os assuntos. As fichas de recepção, segundo um modelo estabelecido pelo Instituto, eram preenchidas pelos monitores, a fim de informar a telescola sobre o modo de funcionamento dos postos. Para além destas fichas os monitores deveriam fornecer à telescola todas as informações que lhes fossem solicitadas.

A Telescola dispunha de um conjunto de secções que lhe permitiam pôr em prática as emissões. Secção de documentação era formada por um professor responsável e quatro professores documentalistas que tinham as funções de recolher elementos, organizar e fazer a manutenção de arquivos e ficheiros, estabelecer os contactos com entidades e colaborar com as equipas de docentes. Desta secção faziam parte um arquivo geral, uma fototeca, uma cinemateca, uma biblioteca, uma fonoteca, um arquivo de desenho e um arquivo de maquetas. Do gabinete de desenho faziam parte dois professores desenhadores, sendo um pintor e o outro escultor, responsáveis pelas

ilustrações requisitadas para as lições, tanto das emissões televisivas como para as publicações de apoio.

Na secção de fotografia e cinema trabalhavam dois professores responsáveis pela produção de ilustração das lições e dos materiais de apoio, dos filmes e fotografias. Em dois anos foram produzidos 140 filmes e 62 animações. Na oficina eram produzidos todos os trabalhos em volume necessários à ilustração de qualquer disciplina ou actividade de Trabalho Manuais. A secção de aproveitamento e controlo era responsável, em condições de sigilo, pelas provas de aproveitamento, por receber e registar todos os elementos de apreciação dos alunos, bem como analisar todos esses elementos. Deveria ainda resolver situações problemáticas. Era igualmente da sua competência determinar as médias ponderadas, periodais e finais, para cada aluno e fornecer essa informação aos postos de recepção. No posto piloto duas salas, uma do 1º ano, outra do 2º, que funcionavam em condições normais, mas que serviam de elemento de estudo da receptividade dos alunos e onde eram ajustados os métodos. A Telescola dispunha de uma secretaria com as funções próprias inerentes a qualquer secretaria.

De modo a alcançar uma uniformização a Telescola orientava a actividade dos monitores, tanto no âmbito pedagógico, como didáctico e administrativo. Recorria, para isso, a meios diversos. Estabelecia regularmente contactos directos entre os Monitores, os “*Teleprofessores*” e o Director da Telescola, através de visitas destes aos Postos ou pela deslocação dos Monitores à Telescola. Uma equipa de professores assistentes, estabelecia contacto directo com os postos, prestavam esclarecimento pedagógico e administrativo, controlavam o seu funcionamento e recolhiam, in loco, elementos sobre a vida escolar dos alunos.



## 2.14 A Produção das lições - Recursos Humanos

As lições eram elaboradas por um conjunto de professores e pelo Director da Telescola. O director de curso tinha como tarefa o acompanhar as lições, apreciar os projectos de guiões e de provas, criticar as lições, bem como analisar as reacções dos alunos do posto piloto. Tinha um contacto muito próximo com o Director. A equipa docente era formada por dois professores apresentadores, por cada disciplina. Para as línguas estrangeiras os professores eram da respectiva nacionalidade. Um professor colaborador, um professor realizador, uma professora documentalista. Eram responsáveis pelas questões pedagógicas, pela produção das lições, pela realização e apresentação, elaboração de textos de apoio, pelas provas de aproveitamento, bem como pela organização dos programas de orientação dos monitores.

Em algumas disciplinas, nomeadamente na Matemática,<sup>53</sup> um professor orientador era responsável por definir e concretizar a metodologia considerada mais adequada, bem como por supervisionar os trabalhos da respectiva equipa docente. Um professor coordenador geral era responsável por todas as disciplinas e por orientar a coordenação parcial dos materiais, de os recolher, verificar diligenciar a sua entrega no estudo. O Serviço orientador era responsável pela distribuição de pequenos livros onde constavam vários aspectos sobre os quais os professores da Telescola deveriam ter conhecimento: «Vocabulários Áudio-Visual», «A Lição de Televisão Escolar», «Truncagens Fotográficas e Cinematográficas», Material Áudio-Visual», «Funções e Atribuições dos Professores», «Princípios de Documentação», «Vocabulário da Matemática».

Ao serviço informador fazia a distribuição mensal de uma «Síntese Bibliográfica», destacando e traduzindo artigos significativos, tanto de publicações nacionais como estrangeiras, que fossem considerados de interesse relevante. O recrutamento destes professores era feito mediante convite ou provas de selecção, entre os docentes mais qualificados do ensino

---

<sup>53</sup> Foram nesta altura introduzidas as matemáticas modernas.

oficial. A maioria dos professores fez estágios no estrangeiro, na área do ensino áudio-visual.

A Telescola baseava-se num trabalho de equipa. Regularmente eram realizadas reuniões onde eram apresentadas os problemas e debatidos colectivamente.

### **1.1.1 As Planificações**

Havia planificação a longo prazo que eram elaboradas antes do início de cada ano lectivo, ou de cada curso, quando este era temporário. Cada professor recebia a sua «Agenda Geral de Trabalhos» onde constavam, o calendário de preparação das lições, a data das reuniões e de entrega do material de apoio, o calendário geral de emissões, o calendário de reuniões de debate de problemas, o calendário das provas de controlo e de aproveitamento, o calendário das lições de orientação de monitores, os horários semanais, o quadro de distribuição de funções, bem como toda a regulamentação referente a esses aspectos.

A preparação das lições seguia, em regra, as seguintes etapas: a planificação anual era elaborada previamente pelos professores de uma disciplina e a partir dessa pelos professores de todas as outras, de forma a estabelecer correlações. Estes trabalhos eram feitos sob orientação do Director da Telescola e do Director de Curso, e aprovados pelo Conselho Escolar.

A Coordenação geral era orientada pelo director de Curso e estudada e aprovada pelo conselho plenário dos professores. Neste âmbito eram coordenadas as matérias e as actividades no sentido de potenciar a interdisciplinaridade paralela ou encadeada.

Da planificação a médio prazo fazia parte o planeamento mensal e tinha como base a planificação e a coordenação geral na qual feito o enquadramento das actividades dos professores de cada disciplina e dos grupos disciplinares. Os professores de cada disciplina elaboravam os projectos de guiões. O estudo e aprovação de guiões ocorriam nas reuniões quinzenais presididas pelo

director do Curso, onde eram analisadas, mais uma vez, a possibilidade de interdisciplinaridade e um aproveitamento da documentação, sendo elaborado o guião definitivo quando os professores, o realizador e a anotadora definiam o trabalho, em termos televisivos.

O laborioso trabalho de equipa incluía múltiplos trabalhos complementares. O professor colaborador pesquisava documentação áudio-visual que era apreciada pelo professor apresentador. Elaborava com a anotadora os alinhamentos correspondentes a cada guião. Fazia, em impressos próprios, as requisições internas de material e serviço. E as requisições à RTP. Era feita a apresentação do texto definitivo ao director de Curso, que depois de ser aprovada, era enviada para a secretaria a fim de ser dactilografada. A Passagem do guião era feita para a RTP, para o director do curso, para o professor, para o colaborador, para o coordenador geral e para a Secretaria onde ficava arquivado o texto original. Quinzenalmente eram enviados, à RTP, uma remessa de Guiões, pelo coordenador geral, com 45 dias de antecedência.

Na Planificação a Curto Prazo as tarefas eram distribuídas pelos elementos da equipa. A recolha de material para a lição era feita pelo professor colaborador da disciplina. Este fazia também, o alinhamento e cópias das requisições que eram entregues ao coordenador geral. O coordenador geral entregava, na RTP, na sexta-feira, todo o material referente às lições da semana seguinte. Para garantir uma maior clareza dos dados essenciais da lição, bem como das instruções aos monitores, eram elaborados esquemas sobre essa informação. A requisição de ilustrações para os esquemas era elaborada pelo professor colaborador e entregue nos serviços correspondentes. Seguia-se a passagem dactilográfica dos esquemas que estava a cargo do serviço correspondente e que seguia do director de curso, para o colaborador da disciplina, para o Boletim, para o professor e para a Secretaria. Interpretação última do guião e ensaio Estava a cargo do professor apresentador e do realizador. A lição em directo era feita pelo professor apresentador. No final a crítica da lição era feita pelo director do curso e pela equipa docente.

Salientamos o vasto trabalho de equipa levado a cabo de forma persistente e sistematizada. Só ao nível de aula assumia um plano individual. Ainda assim, eram procuradas e estabelecidas coordenações em função dos projectos de cada disciplina. Promovia-se um intercâmbio a vários níveis, até mesmo de professores que colaboravam com outras disciplinas.

### **1.1.2 As Lições**

Na estrutura da lição estava sempre presente a sua adaptação em termos televisivos. Cada lição estava estruturada em vários momentos. Depois de cada lição de vinte minutos seguia-se um período de trinta minutos de exploração orientado pelo monitor que seguia as orientações das directrizes gerais da Telescola, ou específicas dos professores. Na preparação da lição procurava-se uma ligação com a experiência dos alunos, com os seus conhecimentos sobre o assunto a tratar. Para isso eram feitas uma ou duas perguntas sobre o assunto. Na determinação do objectivo era apresentado o objectivo que se pretendia atingir. A apresentação e explicação da matéria nova pelo professor incitava, sempre que possível, os alunos a participarem nas actividades, de modo a reforçar a sua compreensão da mensagem televisiva. Relativamente a este aspecto tinham um especial cuidado com a selecção dos materiais. Na generalização era feita a comparação dos elementos novos com os conhecimentos dos alunos. Pretendia-se fazer a integração dos conhecimentos e abrir assim caminho para as ideias gerais. Na fase da aplicação era feita a exercitação de confirmação e a repetição e poderia também constituir um ponto de partida para novos conhecimentos.

A motivação era igualmente valorizada, a fim de estimular o gosto pelas aprendizagens, aprender com alegria e com vontade. Procurava despertar nos alunos o desejo de aprender. Considerando que as pulsões afectivas estimulavam a totalidade do organismo despertavam todas as faculdades da criança capazes de desencadear uma mobilização de interesses, e uma tensão que estimulava a actividade e regulava o comportamento.

«... as técnicas áudio-visuais – em graus diversos mas em alto grau na televisão - *geram uma vibração afectiva particular*. Se restringem os comportamentos motores, impulsionam a inquietação interior, as actividades «imóveis» - a compreensão, a imaginação, a expressão. E a intensa emotividade cria condições de mais rápida apreensão e de mais durável assimilação»<sup>54</sup>

A motivação decorria, à partida, do facto da lição ser transmitida pela televisão. Este recurso era, só por si, um importante instrumento de motivação, ao qual se acrescentava o professor com o seu prestígio. A apresentação dos objectivos aos alunos contribuía para estimular o seu empenho na vontade de os alcançar sobretudo se os considerassem acessíveis. Recorria-se ainda a outras estratégias de motivação nomeadamente a um momento de alta carga visual ou dramática. Competia ao professor encaminhar os alunos através de uma actividade narrativa ou do raciocínio. A mensagem pretendia-se sedutora e rica de perspectivas, que permitisse um trabalho mais vasto e estruturado em várias etapas. Estas etapas podiam abranger várias disciplinas e implicar a investigação, recolha de informação, inquérito, leitura ou a expressão. A motivação deveria ser curta, especialmente na primeira situação. Deveria ainda ser proporcional à envergadura dos trabalhos. A motivação poderia ainda ser feita recorrendo a múltiplas técnicas conjugando filme, diapositivos, apresentação viva. A motivação tinha o intuito de contribuir para aumentar uma tensão mental criadora. Estas fases podiam ou não estar todas presentes numa mesma lição. Funcionavam como guias e auxiliares que deviam estar sempre subjacentes à prática lectiva e usadas quando necessário.

Procurava-se um ajustamento psicológico tendo em conta que havia alguma heterogeneidade relativamente às idades da grande maioria dos alunos. Estes tinham entre 11-12 anos para no 1º ano do C.U.T. (Ciclo Unificado da Telescola) e 12-13 no 2º ano. Impunha-se, assim, a necessidade de ajustar os elementos materiais ou espirituais, bem como as actividades às suas capacidades físicas e intelectuais. Entendia-se que a lição só seria

---

<sup>54</sup> Idem, Ibidem

didacticamente séria se tivesse como ponto de partida o aluno, a sua cultura e os seus problemas. Por essa razão ao prepararem as lições os professores ponderavam a adequação dos problemas e o seu ajustamento psicológico tendo em conta vários aspectos tais como a gradação das dificuldades, a eliminação dos problemas sem solução, de forma a proporcionar uma aprendizagem progressiva e precisa. Estimular a resolução de problemas, sendo considerado que em caso algum se deveria «mostrar» e dar definições estereotipadas. A distribuição inteligente do trabalho e do repouso de forma a evitar o cansaço e o desinteresse. A subordinação cronológica, ou seja, as coisas surgiam antes das palavras, ou em simultâneo. Tal como a observação directa deveria preceder a leitura e, claro, a audição. A linguagem falada deveria anteceder a escrita, o conhecido primeiro que o desconhecido, o fácil antes do difícil.

A acessibilidade era uma preocupação sempre presente. Dada a impossibilidade de ter a reacção dos alunos, próprio do sistema em directo, a equipa docente recorria à sua experiência e à sua intuição, de modo a prever e a eliminar os obstáculos, as dificuldades e as dúvidas que pudessem surgir no decorrer de cada lição. Procurava assim minimizar as situações que dificultassem a compreensão ou assimilação. Era dada cuidada atenção à lição, tanto à sua estrutura como a qualquer aspecto de pormenor. Nesse sentido era dada particular atenção à clareza e precisão dos conceitos e da linguagem, e da mensagem que se pretendia transmitir. Considerava-se que o vocabulário desconhecido poderia desorientar a criança, sobretudo se este não tivesse uma correspondente apresentação visual. «Procurava-se (...) *materializar os conceitos abstractos, reanimar os aspectos de outras épocas, insinuar sempre as aplicações práticas.*»<sup>55</sup>

Era fomentada a actividade criadora dos alunos por se considerar que aprender corresponde a um acto criador. O professor actuava no sentido de suscitar uma constante agitação de ideias. Apelava com regularidade, através do exercício, à participação activa dos alunos. Entendia-se que estas práticas, se fossem num doseamento adequado, proporcionavam uma progressão na

---

<sup>55</sup>Idem, Ibidem, p.13

aprendizagem. Considerava-se que quanto mais elevado fosse o grau de dificuldade da tarefa, mais distribuído deveria ser o exercício, de modo a permitir uma aprendizagem mais fácil e mais rápida. Neste sentido eram apresentados exercícios rápidos de aplicação, de interrogações, de descoberta, que levem o aluno da observação à regra. Eram também feitas interrogações de controlo. Estas podiam ocorrer no início de qualquer lição, por serem geradoras de um clima de atenção e trabalho. Pretendia-se deste modo estimular um trabalho mental e dar aos alunos a ideia de auto-aprendizagem. Recorrendo assim à metodologia da descoberta, através de perguntas simples, que implicam uma resposta também simples. A resposta só era apresentada pelo professor depois de uma pausa. Era assim dada ao aluno a possibilidade de fazer a correcção de forma imediata.

No decorrer da lição, por vezes, eram apresentados pequenos problemas. Depois de clarificadas as regras, era apresentada a actividade a desenvolver: Era deste modo apresentado o problema e colocada a pergunta final. Pretendia-se despertar a atenção dos alunos e estimular a procura de soluções. A duração destes problemas não ia além dos dois minutos e na maioria das vezes oscilava entre os trinta e os sessenta segundos. No período de realização do exercício era projectado um cronofilme, com o intuito de contribuir para a assimilação do ritmo de trabalho. Em cada lição era apresentada uma actividade que se realizava no período de exploração. Esta actividade poderia ser de confronto de reflexão, de generalização ou de síntese. Em regra, era controlável por questionários, escritos ou orais, orientados pelo monitor. Na fase de exploração eram realizados trabalhos de grupo, por se considerar que estes eram de grande valor educativo. Neste âmbito os alunos realizavam actividades que iam desde o retorno à observação, até à recolha de documentos, elaboração do sumário da lição, um resumo, um relatório, recortes de jornais, pesquisa de elementos históricos, produção de texto ou de outras formas de expressão.

O ritmo era condicionado pela densidade da lição e a natureza da disciplina. Tendo em conta que um período superior a dez minutos de concentração absorvente era geradora fadiga a lição a lição era cortada por

pausas ligeiras onde eram referidos diversos aspectos relacionados com o tema, como por exemplo a realização de uma ilustração ou outra tarefa. O ritmo deveria ser variado ao longo de cada lição, a fim de provocar um crescer e uma diminuição da tensão, embora devendo sempre ajustado a cada lição. O seu clímax poderia ser, numas situações no meio da lição, ao qual se seguia uma actividade de síntese, uma esquematização ou avaliação ou ainda de preparação para a fase de exploração. Noutras situações a tensão ia crescendo ao longo da lição, sendo o clímax deixado para o seu final. Esta era considerada a forma adequada para as lições sem exploração imediata, por manter em suspenso o interesse dos alunos.

As lições deviam ser marcadas pela actualidade de modo a «...*implantar a criança no seu tempo e robustece-la já para um futuro técnica e socialmente imprevisível*»<sup>56</sup>, embora «sem descurar o culto do passado».<sup>57</sup> O aspecto informativo de cada lição deveria ser para a iniciar a criança no espírito da ciência «e, no aspecto formativo, transformar os alunos em homens e mulheres do seu tempo indispensavelmente capazes de entenderem a evolução para o amanhã e de a ela se adaptarem».<sup>58</sup> As lições deveriam corresponder ainda, para além da novidade e actualidade, um testemunho do prazer de criar. Era promovida a variedade tendo em conta a lógica e os conhecimentos de psicopedagogia, defendia-se o recurso a uma variedade de métodos, de processos e de aspectos, adaptados aos vários assuntos, tendo sempre presente a idade e o ambiente social predominante dos alunos. Essa variedade deveria ser dependente da disciplina e deveria também ocorrer ao longo das lições, mas sobretudo nas lições de revisão. Assim, cada lição de revisão deveria ser uma lição diferente, nova na apresentação e na forma de abordar os assuntos. Variedade de exemplos, variedade entre imagem-som-e-escrita, variedade na distribuição da actividade entre o professor e os alunos, bem como nas actividades e nas mudanças de ritmo.

A ilustração das lições e o recurso à documentação áudio-visual, eram duas das condições da lição televisiva. Assim para além da empatia do

---

<sup>56</sup>Idem. Ibidem, p. 15.

<sup>57</sup>Idem, ibidem

<sup>58</sup>Idem, ibidem



professor e do magnetismo da sua imagem era imperioso não conceder demasiado lugar à fala. Considerando-se que a criança é um ser mais visual do que auditivo. Era considerado que a imagem televisiva tinha, nesta fase, a sua maior eficiência. Contudo, não deveria ser encarado como uma panaceia que devesse ser usada indiscriminadamente. Entendia-se que para que a criança conseguisse tirar proveito da utilização dos meios-áudio-visuais era necessário que tivesse atingido um nível de maturidade psicológica. Caso contrário o recurso às técnicas traduzir-se-ia num empobrecimento, dado que ao privilegiar uma actividade, o papel das outras ficaria necessariamente reduzido. Colocava-se ainda outro problema, considerado fundamental, decorrente da relação da imagem com a linguagem. A imagem, por se situar ente o objecto e o conceito, permite ver melhor o objecto e facilita a sua elaboração conceptual. No entanto, distância-se da abstracção e da generalização. A imagem, enquanto portadora de significações inteligíveis, liberta o aluno revela-lhe as noções de causalidade, de coordenação e de subordinação. O poder da imagem só seria superado pelo poder do filme na abordagem de assuntos intelectuais ou abstractos.

Estas concepções tiveram implicações pedagógicas expressas em práticas pedagógicas, que procuravam o equilíbrio e tinham em conta uma grande variedade de aspectos relacionados com a imagem. Designadamente o número de imagens adequado; não mostrar a mesma imagem durante demasiado tempo (Não devendo ir além do trinta segundos); ensinar a ler as imagens, chamando a tenção para os aspectos da imagem considerados fundamentais; as imagens deveriam destacar sempre a informação a reter; procurar encontrar formas de expressão alternativas e correspondentes à imagem, para que o aluno pudesse enriquecer o seu universo perceptivo e desenvolver as suas potencialidades. Evitar ficar sob o domínio provocado pelos efeitos dramáticos e espectaculares que as imagens possam conter, pois levaria a um afastamento do seu propósito educativo, para assumirem uma dimensão apenas recreativa. O professor deveria sempre comentar a imagem, falando dela e «para além dela», tendo sempre o cuidado de estar sincronizado com a imagem.

Podemos distinguir diferentes tipos de Ilustrações. As ilustrações eram classificadas de decorativas ou demonstrativas, de acordo com a sua função. As ilustrações decorativas tinham como objectivo criar ambiente para a recepção da matéria. Eram consideradas de reduzido interesse devendo ser usadas apenas pontualmente e sempre com planos rápidos. As ilustrações demonstrativas tinham um objectivo didáctico permitiam clarificar a matéria. Por isso tinham um maior interesse e eram de uso recorrente. Estas poderiam ser agrupadas em três tipos., tendo em conta a sua correlação com a realidade: as ilustrações que reproduzem a realidade; as ilustrações que partem da realidade para se transformarem; e as ilustrações de pura criação, nomeadamente de animação. A selecção do tipo de ilustração era feita tendo em conta vários factores, como a natureza da disciplina, da lição, do tema, (concreto ou abstracto) a preponderância de aspectos estáticos ou dinâmicos. Pretendendo sempre através da observação ou da imaginação, alcançar o objectivo definido.

Eram utilizados diversos recursos materiais desde a cenografia do estúdio aos movimentos do professor, diferentes quadros, susceptíveis de diferentes utilizações, de acordo com os conteúdos a transmitir. Por exemplo os quadros negros e de papel eram mais apropriados ao desenho e à escrita enquanto os de feltro, os de plástico e o magnético, tinham vantagens específicas para determinadas situações. Com frequência os professores privilegiavam, na sua prática lectiva, um desses quadros, provavelmente por uma questão de conforto psicológico. Este constituía um dos aspectos a que o professor deveria estar atento de modo a proporcionar uma maior diversidade. Era considerado essencial que os aspectos mais importantes deveriam aparecer escritos. O professor tinha ainda, para reforçar este aspecto, o recurso às legendas. O estudo cuidadoso das legendas constituía um outro aspecto a ter em conta. Estas deveriam ser cuidadas e o tipo e o tamanho das letras deveria ser escolhido em função de distinções e associações, bem como a sua distribuição pelo campo da imagem.

O professor dispunha ainda de uma vasta diversidade de materiais visuais, materiais de experiência e demonstração, vários tipos de globos, seres vivos, modelos, dioramas, gráficos, cartas didácticas, cartazes, mapas, quadro

luminosos, desenhos em filme, fotos, imagens diversas de jornais e revistas, por exemplo. Este material podia ser apresentado directamente ou pelo episcópio. Este aparelho permitia apresentar a imagem e embora possibilitasse um maior domínio sobre a imagem, esta perdia nitidez. Relativamente aos filmes, mesmo didácticos, há um aspecto fundamental relativo ao tempo de duração que deveria de ser curto. Os professores dispunham de material de projecção fixa, os diafilmes e os diapositivos, de grande valia para as lições que eram baseadas na observação. Tinham ainda a possibilidade de apresentar dados através do telecinema, ou do epidisascópio, que projectava sobre tela translúcida. No âmbito dos projectores faziam ainda parte o omniscópio que permitia projectar o que o professor escrevia ou desenhava, a sobreposição e deslocação de figuras, A opticarta possibilitava a dinamização de vários aspectos sobretudos os que tinham um carácter cíclico. O professor dispunha ainda de uma gama variada de filmes, sempre de elevado poder motivante. O dinamogénico com forte poder de descrever uma realidade, muitas vezes inacessível, com elevada capacidade de síntese do espaço e do tempo. O professor dispunha ainda do seu poder ao nível da dicção, da expressão e do pensamento. O recurso à dramatização, embora sendo mais raro, tinha uma profunda repercussão no aluno, a nível psicológico e mental, possibilitando aprendizagens, por via da intuição, que de outro modo não alcançaria. Existiam ainda outros recursos a que a equipa docente poderia recorrer ou até criar com base na linguagem telecinematográfica. Os auxiliares sonoros também faziam parte da lição televisiva, embora tivessem uma utilização menos frequente. Faziam parte deste grupo o electrofone e o magnetofone. Estes aparelhos permitiam a gravação e reprodução dos sons. O magnetofone tornou-se um importante complemento da lição, nos postos de recepção, por permitir a gravação de elementos das lições televisivas e a exercitação dos alunos.

### 1.1.3 \_Apresentação das lições

A Empatia era considerada de grande importância. Segundo Adolfo Gomes a criança não distingue a imagem da realidade, sobretudo se esta lhe é dirigida e se as proporções são semelhantes às do seu meio ambiente. Nesta perspectiva, o aluno sentia-se, como fazendo parte da acção e participava numa dimensão formada por uma mistura de real e de imaginário. Para alimentar esta dimensão, em vez de recriar no estúdio uma sala de aula e procura-se “transportar” o professor para junto de cada aluno. Para o alcançar recorria-se aos grandes planos, de forma a olhar cada um e todos ao mesmo tempo. Procurando captar a atenção de todos os alunos sobre si. Estes acompanham-no participando de forma espontânea e com uma atitude idêntica à de ensino presencial. Esta proximidade expressa também na correspondência que os alunos estabeleciam com o professor e à qual o professor respondia sempre.

A presença do professor apresentador assumia grande relevância. A Ele estavam “presos”, pelo seu olhar, pelas, suas palavras, pela sua mímica, milhares de alunos. O professor necessitaria de possuir qualidades que permitissem concentrar sobre si a atenção de todos os alunos. Essas qualidades seriam a espontaneidade, a naturalidade e a simpatia. A exposição deveria ser feita num tom de conversa ponderada, a movimentação deveria se adequada, de forma a imprimir dinamismo à sua acção. Estava presente a ideia de que o «professor é um fingidor», sendo a espontaneidade intensamente preparada. O professor deveria coibir-se de estar excessivamente à vontade, os seus gestos deveriam ser cuidados, as emoções controladas, a linguagem cuidada. Pretendia-se que cada lição fosse uma lição de educação.

Era fundamental estabelecer diálogo com os alunos e olhá-los de frente a todos, já que cada um sentiria que o olhar lhe era dirigido. Era assim estabelecida a intimidade psicológica na participação. O Professor deveria privar-se de recorrer a nomes, pois deixaria de fora todos os que não tivessem o nome proferido, limitando, assim, o alcance da sua mensagem. Deveria

referir-se aos alunos através de «Tu» ou do «Vous» que o monitor dirigiria no sentido mais conveniente. O diálogo deveria ser adequado ao aluno. Deveria assentar em perguntas claras e de rápida apreensão, ajustadas à idade e ao ambiente predominante dos alunos. As perguntas deveriam ser isoladas, apenas uma de cada vez. As perguntas e as respostas deveriam ser sempre correctas. Nunca se deveria proporcionar a situação de esperar que o aluno descobrisse o erro, dado se tratar de ensino a distância poderia não ocorrer um suficiente esclarecimento posterior e pôr em causa a relação de confiança com o professor. As perguntas deveriam ser relevantes. Deveriam ser sempre diferentes ainda que sobre o mesmo tema. Cada pergunta deveria ser seguida de um tempo de resposta adequado para que o aluno sentisse que fazia parte de um diálogo, que participava num «jogo». Cada pergunta deveria ser seguida, depois de uma pausa considerada ajustada, por uma resposta certa. Para além de todos estes aspectos, era o sentido táctico e psicopedagógico do professor que deveria prevalecer, o seu sentido de oportunidade, o seu conhecimento, a sua experiência e do seu conhecimento da criança. Cabia ao professor fazer a gestão da actividade das classes, escolher a oportunidade de diálogo ou propor outras actividades, o controlo das diferentes aprendizagens de modo a manter os alunos num estado de alerta permanente. A velocidade de elocução era cuidada. Embora respeitando as características de cada professor deveria ser adaptada à idade da criança. Quanto mais nova esta fosse, mais lenta deveria ser a locução. As pausas deveriam corresponder à pontuação. Devia respeitar um ritmo de apreensão e de assimilação, mas, acima de tudo, deveria evitar-se o tom monocórdico.

A linguagem constituía uma das preocupações inevitáveis do professor e deveria ter presente os seguintes aspectos. Clareza e precisão, por uma questão de educação, mas também para garantir a fidelidade da mensagem transmitida. O rigor e a exactidão da apresentação deveriam ser alcançados com uma economia de palavras. Não deveria ser utilizada a linguagem requintada, metafórica, hiperbólica, ou qualquer outra contendo maneirismos. Equilíbrio, o professor não deveria fazer uso de uma linguagem desleixada. Deveria procurar o equilíbrio, não falar a linguagem do aluno, mas procurando

eleva-lo, de modo a que este fosse alargando o seu vocabulário. Eliminar da linguagem os plebeísmos e o recurso a formas pretensamente humoristas só entendidas por adultos. A linguagem escrita deveria resultar de uma espontaneidade estudada. A cada professor cabia a tarefa de esclarecer e aperfeiçoar o domínio da escrita. Todos os professores eram de «língua pátria».

Relativamente à forma formas de tratamento, se por um lado se poderia pôr o problema de unidade da linguagem, impondo a forma padrão «vós» ou «vocês», na realidade não existia essa uniformização na forma de tratamento em Portugal. Mais, essas formas de tratamento tomam significados diferentes, nas diferentes regiões. Considerou-se, por isso, que a utilização de uma pluralidade de formas de tratamento poderia assegurar, de algum modo, a proximidade entre o professor e os alunos das várias regiões do país, uma vez que assim seriam abrangidas as diferentes regiões dos países., ao invés de apenas uma que excluía as outras. Era deixada liberdade ao professor de usar a forma de tratamento com a qual se sentisse mais confiante, mais espontaneidade e com mais certeza de não cometer erros, nomeadamente nas concordâncias.

O professor deveria utilizar a linguagem com correcção. Deveria prestar especial vigilância à pronúncia correcta, não recorrer a termos ou expressões estrangeiras, substituí-los por palavras em português, estabelecer concordâncias exactas e formas verbais correctas. Em caso de enganos de linguagem ou de conceitos o professor deveria corrigir o seu lapso na aula seguinte. Para determinar o aproveitamento dos alunos eram apreciados vários instrumentos de avaliação, nomeadamente provas de aproveitamento. Os alunos realizavam duas provas de aproveitamento em cada período, de acordo com o calendário previamente estabelecido nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Viva, Ciências da Natureza e Matemática e uma prova em Desenho. As provas eram enviadas aos postos em envelopes devidamente lacrados que só poderiam ser abertos no dia e hora previstos após indicação do professor pela televisão. Imediatamente a seguir à sua realização os postos enviavam as provas para a

Telescola a fim de serem avaliadas. Havia duas modalidades de provas de aproveitamento: a normal e a complementar. A prova normal consistia num conjunto de perguntas, entre vinte e cinco e quarenta, de escolha múltipla, às quais os alunos respondiam em cinquenta minutos. As respostas eram assinaladas numa folha, que era apreciada e classificada electronicamente. De seguida era feito o tratamento estatístico de cada prova. Este sistema permitia saber relativamente a cada aluno, as respostas certas, as erradas, as omitidas, a pontuação e a classificação. A informação era tratada a nível de cada posto, e ao nível de cada pergunta. A partir do tratamento estatístico poderiam ser tiradas ilações relativas ao ajustamento de cada prova, proceder às alterações consideradas necessárias para as provas posteriores, bem como avaliar o trabalho efectuado em cada posto. Poder-se-ia fazer a avaliação do sistema, nos seus diferentes aspectos.

A prova complementar era essencialmente uma prova de expressão, por isso, só aplicada em certas disciplinas, como complemento da prova normal. Era aplicada a Língua Portuguesa e consistia, em regra, numa redacção. Na Língua Viva, correspondia a uma composição na respectiva língua. A prova em Matemática dizia respeito à resolução de problemas e era também realizada uma a Desenho. A apreciação e classificação destas provas era feita, algumas vezes, pelos monitores, outras vezes era feita por professores agregados à Telescola, sob a forma de trabalho à tarefa. A média de cada aluno era feita com base nos resultados obtidos nas duas provas. Era feita pelo Serviço de Controlo e Aproveitamento, à semelhança dos restantes trabalhos relativos ao aproveitamento dos alunos.

Os alunos realizavam também provas de controlo. Estas provas eram anunciadas pelo professor na lição televisiva, sem aviso prévio e tinham realização imediata, (só excepcionalmente a sua realização era previamente anunciada). Tinha uma duração muito curta, nunca indo além dos três minutos, inserida na lição normal e não alterando a sua estrutura. Eram de envio obrigatório e imediato. As provas de controlo pretendiam verificar sobretudo se as emissões eram seguidas com regularidade nos postos de recepção. Sendo, no entanto, pontualmente, aplicadas como meio de verificação da

aprendizagem ou para promover a participação activa na lição. Poderiam ainda ser aplicadas com a intenção especial de investigação de aptidões ou sondagens ou outras.

Com base nestes elementos era determinada, para cada aluno, por disciplina, uma média final por período. As médias eram lançadas em mapas específicos para o efeito que eram afixadas, de modo a dar conhecimento aos encarregados de educação. No final de cada ano escolar era determinada, por cada disciplina, uma classificação anual, que resultava da média das respectivas notas do período. Na classificação geral de frequência o aluno ficava aprovado se esta não fosse inferior a dez valores e se a média anual não fosse inferior a dez. Para além das provas contava igualmente para a avaliação dos alunos os trabalhos pedidos pelo professor no decorrer da lição ou por iniciativa dos alunos eram enviados à Telescola; a observação local das actividades escolares feita pelos professores assistentes nas suas visitas aos postos; as informações dos monitores que poderiam ser solicitadas a qualquer momento e obrigatoriamente no final de cada período. Estas informações eram registadas num mapa próprio; as provas destinadas a avaliar determinadas aptidões dos alunos; as informações fornecidas pelos encarregados de educação em formulário próprio.

Os exames finais constituíam a mais um momento avaliativo. O curso Unificado Telescola terminava com exames próprios, realizados a nível nacional e que constavam em provas escritas de noventa minutos cada e de provas orais para as línguas. Esses exames eram obrigatórios sendo classificados por um júri único, composto pelo director da Telescola, pelo director do curso e professores. Eram admitidos a exame os alunos que tivessem obtido aprovação na frequência do 2º ano. As provas escritas realizavam-se nos postos ou noutros locais mais amplos que reuniam vários postos numa mesma área, como por exemplo liceus, escolas técnicas. Para cada um desses locais havia um professor delegado do júri, coadjuvado por monitores. Havia provas escritas na disciplina de Língua Portuguesa, Francês, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza. A prova das primeiras três disciplinas referidas era formada por duas partes sendo a



primeira com perguntas de escolha múltipla e uma segunda parte com perguntas de resposta redigida. Em História e Geografia de Portugal e em Ciências da Natureza as provas tinham apenas perguntas de escolha múltipla. Privilegiava-se o recurso a este tipo de perguntas por se considerar que garantiam uma maior objectividade na cotação e por implicarem mais raciocínio, enquanto as respostas redigidas permitem apreciar o domínio da expressão escrita. O número de perguntas, que variava entre 25 a 40, era considerado suficientemente amplo, capaz de traduzir as capacidades e conhecimentos do examinando. Estas provas eram ainda idênticas, no seu aspecto e na sua estrutura, às realizadas ao longo do ano de modo a possibilitar ao examinando um desempenho pleno.

As provas orais, realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Viva, eram prestadas pelos alunos no posto no último mês lectivo. Eram feitas na presença de um delegado do júri e de um monitor. A prova iniciava-se com a apresentação, por parte do delegado, a cada aluno, de um questionário previamente gravado em fita magnética, sendo as respostas também gravadas em fita magnética. Os questionários eram submetidos a um estudo prévio a fim de garantir o equilíbrio de nível entre eles. A apresentação de todos os questionários gravados pelo professor, ao nível país, visava anular factores como fadiga e irritabilidade por parte dos examinadores e garantir a identidade de critérios na apreciação das provas. Deste modo a permitia ao delegado do júri disponibilidade para se concentrar unicamente na preparação de um clima afectivo e na preparação pedagógica do candidato. A presença do monitor, que tinha acompanhado o aluno ao longo do ano, transmitia ao aluno tranquilidade e estímulo. Estas provas realizavam-se em cada período lectivo, a fim de atenuar o clima de exames.

Relativamente à apreciação e classificação as provas seguiam o mesmo processo que as provas de aproveitamento. A parte de escolha múltipla era apreciada electronicamente enquanto a parte das respostas redigidas era apreciadas pelo júri e por professores que lhe estavam agregados. Na classificação final dos exames, embora partindo das classificações das provas utilizavam-se como factores de ponderação todos os elementos de avaliação

dos alunos, reunidos nas classificações de frequência dos dois anos de curso. A aprovação no exame dava ao aluno as habilitações do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do Ensino Técnico Profissional, podendo matricular-se em qualquer curso de sequência de estudos, no 2º ciclo liceal, nos cursos de formação das escolas comerciais, industriais ou outras. Os resultados obtidos após dois anos de funcionamento e foram considerados muito bons, com uma taxa de sucesso de 82% no primeiro ano foi de 78%, no segundo ano.

Orientação Escolar era fortemente condicionada pelo contexto sociológico onde este tipo de ensino estava implementado, zonas rurais, isoladas. Factores que limitavam o conhecimento sobre as possibilidades de escolha e orientação escolar. No sentido de minimizar a falta de profissionais nessa área foi estabelecida uma colaboração com o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian que permitiu o recurso a pessoal especializado volante, tornando possível a aplicação de uma bateria de testes à totalidade dos alunos, nos respectivos postos, sendo a informação resultante da sua análise disponibilizada aos encarregados de educação.

A prática lectiva da Telescola foi, no entanto, alvo de algumas críticas e foram-lhe apontadas limitações. A pretendida homogeneidade de aprendizagens visada pela Telescola, opõe-se à valorização da diferenciação dos processos e de estratégias, de experiências, de percursos de aprendizagem, defendida na actualidade. As mudanças sociais decorrentes do alargamento da rede escolar e da vulgarização de transportes escolares constituíram factores responsáveis pela extinção gradual dos postos de telescola.

## 2. Implantação da Telescola

Apresentaremos de seguida dados relativos à implantação da Telescola. No quadro número 1 podemos ver a evolução do número de postos, desde o ano lectivo 1965/66, até 1994/95.

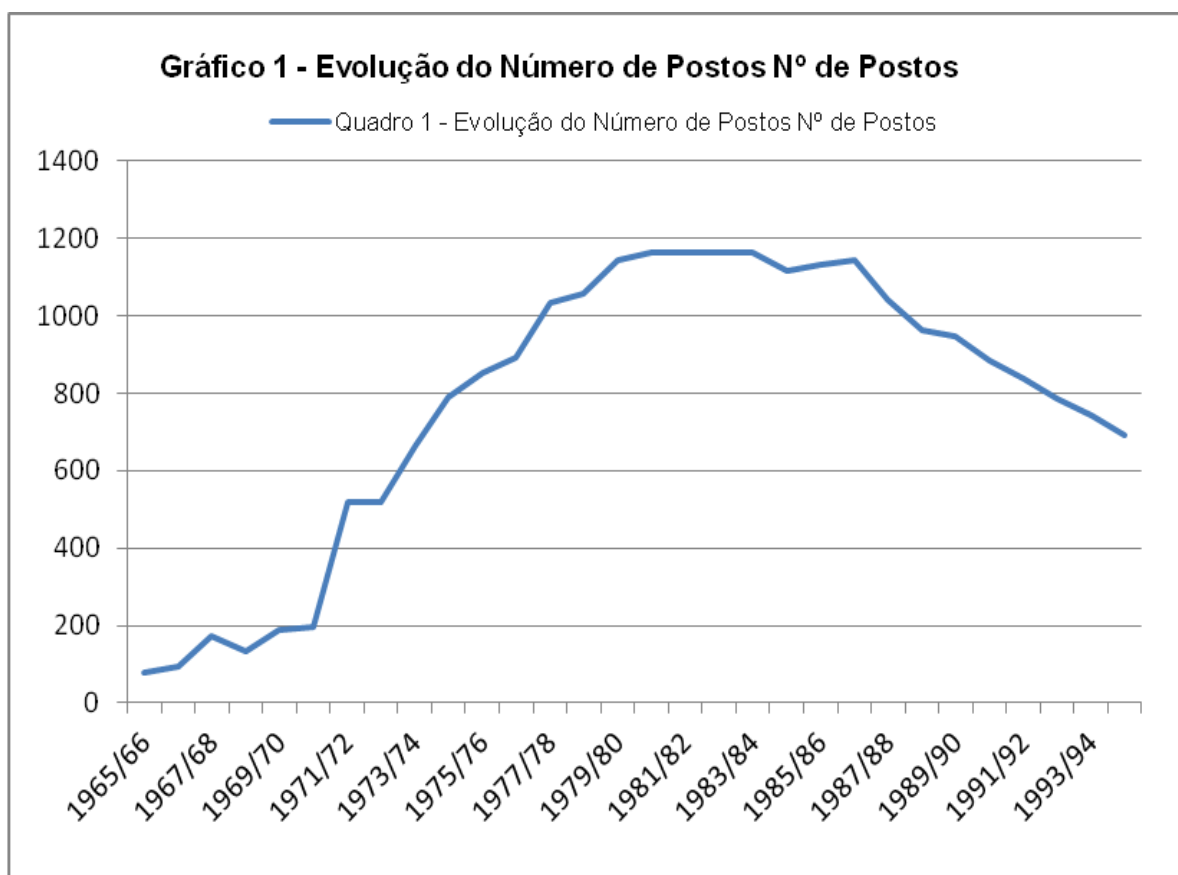
Quadro 1 - Evolução do Número de Postos			
Ano Lectivo	Nº de Postos	Criação	Extinção
1965/66	80	80	
1966/67	96	16	
1967/68	173	77	
1968/69	134	11	
1969/70	189	5	
1970/71	195	6	
1971/72	519	324	
1972/73	518		1
1973/74	666	148	
1974/75	792	126	
1975/76	854	62	
1976/77	894	40	
1977/78	1033	139	
1978/79	1058	25	
1979/80	1143	85	
1980/81	1165	22	
1981/82	1164		1
1982/83	1165	1	
1983/84	1162		3
1984/85	1118	13	44
1985/86	1131	14	
1986/87	1145		
1987/88	1040		5
1988/89	962		78
1989/90	948		14
1990/91	885		63
1991/92	837		48
1992/93	786		51
1993/94	743		43
1994/95	693		50

Fonte: Dados de Gabriel Constantino

O quadro mostra ainda o número de postos criados e extintos, por ano lectivo. O primeiro posto de recepção do Ciclo Preparatório TV foi em Valença no ano lectivo de 1995/96, Nesse ano foram criados oitenta postos todos particulares, abrangendo total de 963 alunos.

Salientamos o crescimento acentuado a partir do início dos anos setenta. Alcançou valores elevados ao longo da década de oitenta tendo diminuindo, ligeiramente, no final desta década. Seguiu-se uma diminuição cada vez mais acentuada. No final da década de noventa ainda existiam em Portugal mais de seiscentos postos de recepção.

Gráfico N° 1 – Evolução do Número de Postos de Recepção



Fonte: Dados de Gabriel Constantino

O gráfico seguinte mostra o número de postos criados e extintos entre 1965 e 1995. Destaca-se o ano lectivo 1971/72 com a criação de maior número de centros. Até 1980/81 registou-se a criação mais acentuada a partir de então verificou-se a extinção de um maior número de postos.

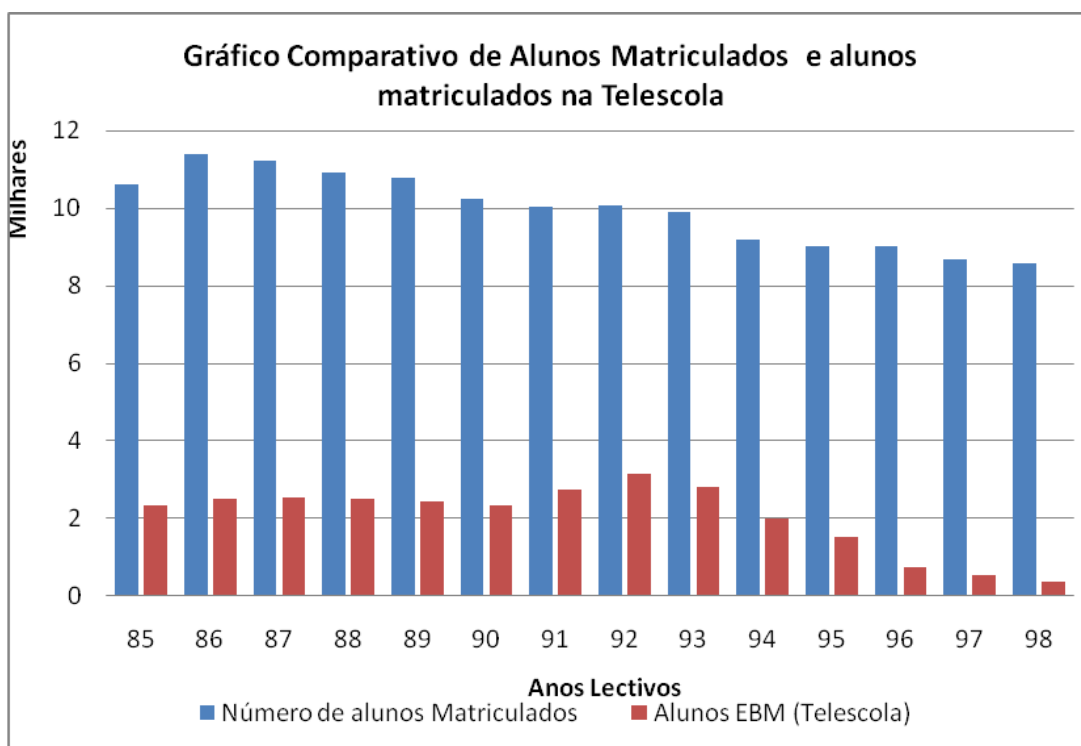
**Quadro Nº2 - Alunos Matriculados no 2º Ciclo e na Telescola**

Quadro – Nº 2 Alunos Matriculados no 2º CICLO			
ANO	Número de alunos Matriculados	Alunos EBM (Telescola)	% EBM
85/86	10612	2347	22
86/87	11390	2514	22
87/88	11235	2546	23
88/89	10916	2515	23
89/90	10790	2421	22
90/91	10251	2332	23
91/92	10054	2747	27
92/93	10065	3152	31
93/94	9901	2805	28
94/95	9187	1998	22
95/96	9039	1505	17
96/97	9023	752	8
97/98	8679	549	6
98/99	8580	350	4

Fonte: Dados de Gabriel Constantino

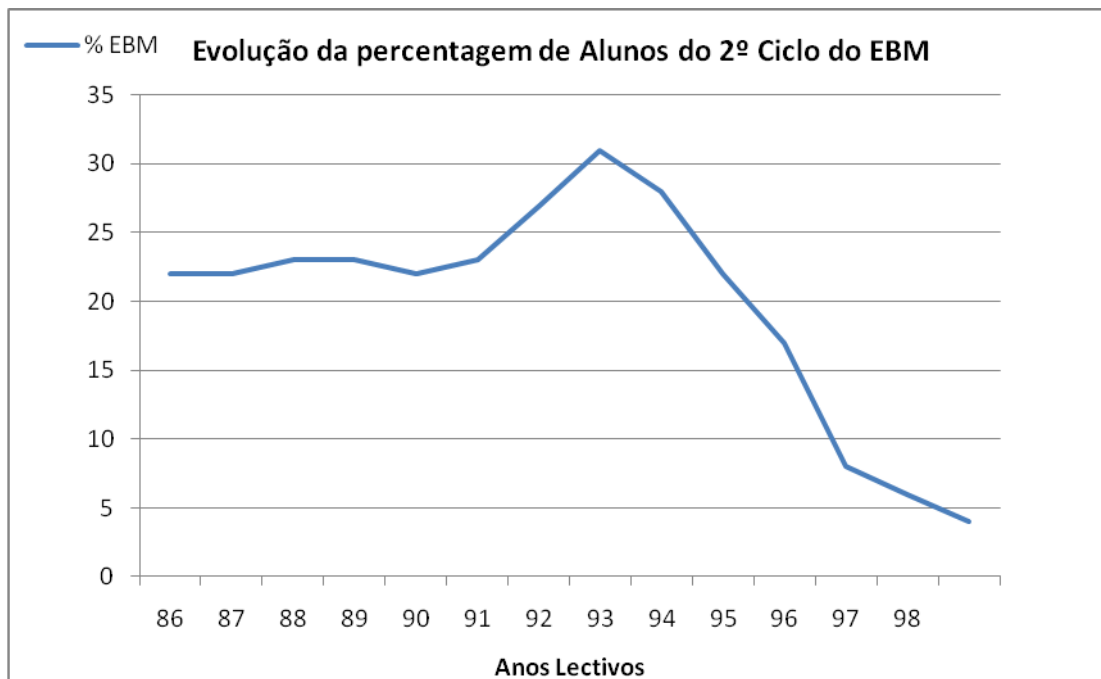
A percentagem de alunos do 2º Ciclo a frequentar a Telescola era de meados da década de oitenta até meados da década de noventa era cerca de vinte por cento. Esse valor foi mais elevado no período 1991-1994, tendo atingido o valor mais alto no ano lectivo de 1992/1993. Diminuiu de forma acentuada a partir de 1996/1997, chegando ao final desta década com um valor de 4%.

Apresentamos de seguida o gráfico comparativo de alunos matriculados no 2º Ciclo e alunos matriculados na Telescola no período de 1985/86 e 1998/99. Destaca-se o ano de 1992 com valores mais elevados de alunos a frequentar a Telescola e uma quebra muito acentuada a partir de 1994.

**Gráfico Nº2 – Alunos Matriculados no 2º Ciclo e na Telescola**

Fonte: Dados de Gabriel Constantino

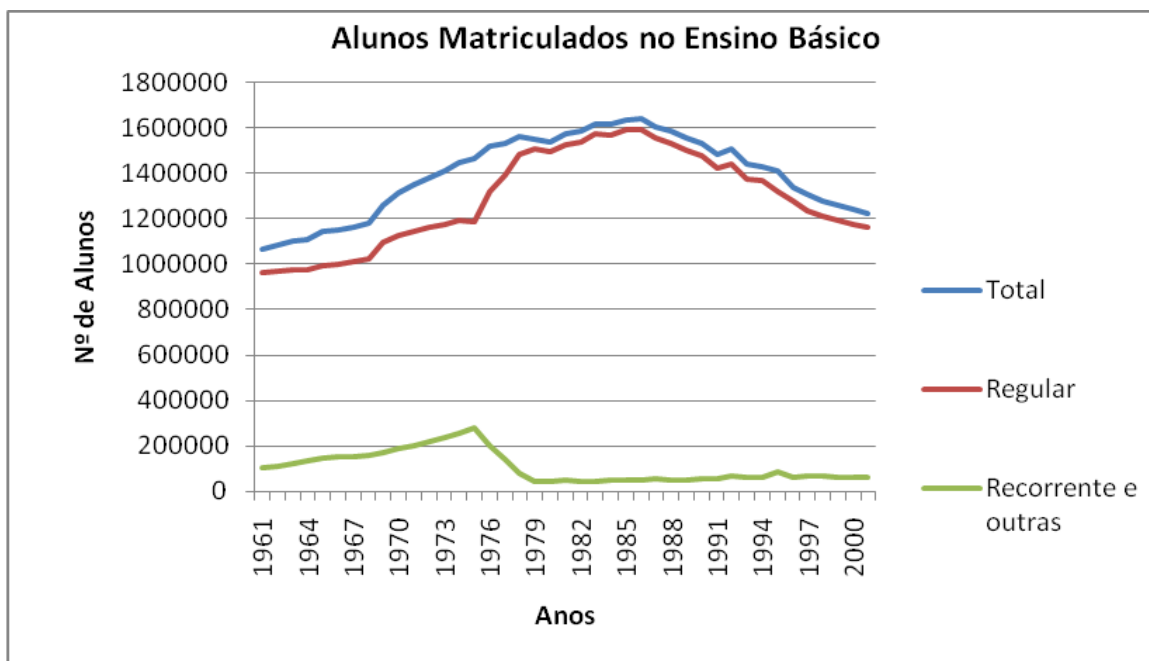
A análise do gráfico 2 que compara o número de alunos matriculados na Telescola com total de alunos matriculados nos anos lectivos 1985/86 a 1998/99. Salientamos o facto de os valores permanecerem constantes, embora com algumas variações entre 1985 e 1995. Descerem de forma mais acentuada a partir desta data e até 1999, ano em que o número de alunos da Telescola é muito reduzido, quando comparado com o total de alunos matriculados. Mas se compararmos o gráfico 2 com o gráfico 3 verificamos que a variação do número de alunos matriculados no Ensino Básico Mediatizado acompanha a tendência geral, representada no gráfico 3.

**Gráfico Nº3 - Alunos Matriculados no Ensino Básico de 1961 a 2000**

Fonte de Dados: GEPE/ME - Recenseamento escolar; Fonte: PORDATA

Relacionando os dados dos gráficos 3 e 4 podemos verificar que o número mais elevados de alunos a frequentar a Telescola ocorreu no ano de 1993 corresponde a um aumento do número de alunos a frequentar o Ensino Básico, no mesmo período, representado no gráfico número 3.

**Gráfico Nº 4- Evolução da Percentagem de Alunos no 2º Ciclo do EBM**

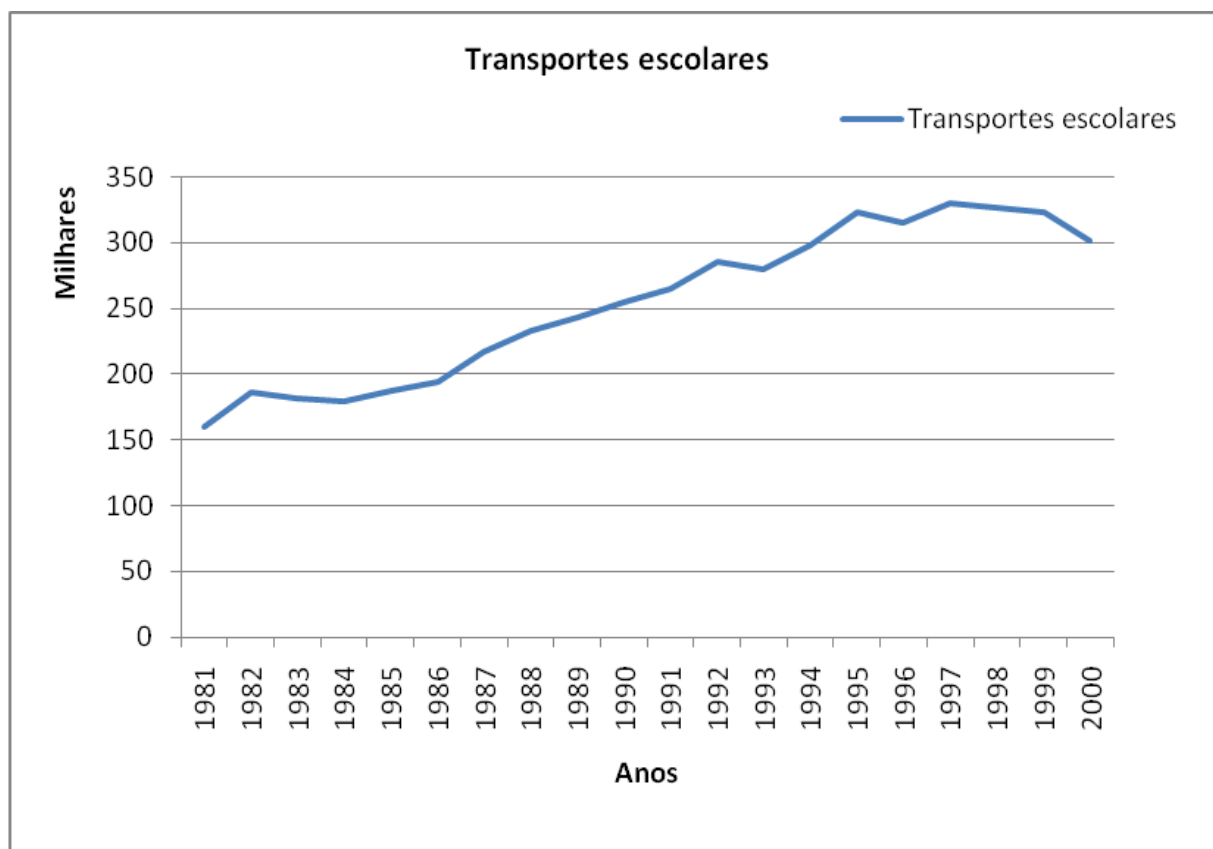


Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por Ramires Fernandes dos Santos

A percentagem de alunos no 2º Ciclo no EBM regista uma quebra acentuada a partir de 1993, ano em que atingiu uma maior percentagem, descendo para menos de 5% no final da década de noventa.

Estabelecendo a comparação dos gráficos 4 e 5 podemos verificar que o ano a partir do qual o número de alunos no EBM regista uma quebra acentuada, 1993, corresponde, no gráfico 5, um crescimento dos transportes escolares. Esta relação parece-nos significativa tendo em conta que um dos factores para a opção pela Telescola era o isolamento e as dificuldades ao nível da acessibilidade.



**Gráfico 5 – Evolução dos Transportes Escolares**

Fonte de Dados: GEPE/ME - Recenseamento escolar ; Fonte: PORDATA

### 3. Evolução dos números de Postos Por Distrito.

Apresentaremos a seguir quadros e gráficos com dados relativos à implantação do EBM por distrito com dados relativos aos postos, oficiais e particulares, às turmas aos alunos, do 5º e 6º anos bem como ao número de professores e à relação professor/aluno.

**Quadro Nº4 – do EBM no ano lectivo 1965/1966**

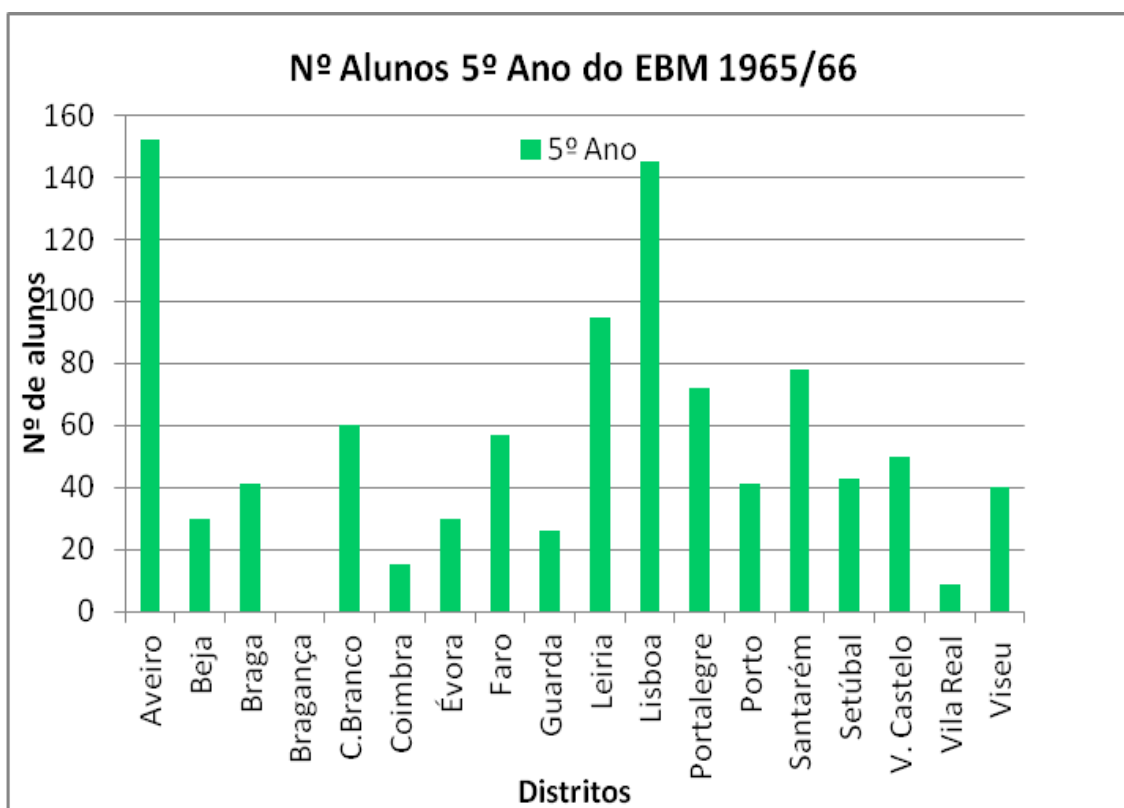
QUADRO 7 - Caracterização do EBM no ano lectivo de 1965/1966								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	x	10	10	x	152	0	x	x
Beja	x	3	3	x	30	0	x	x
Braga	x	3	3	x	41	0	x	x
Bragança	x	0	0	x	0	0	x	x
C. Branco	x	6	6	x	60	0	x	x
Coimbra	x	2	2	x	15	0	x	x
Évora	x	3	3	x	30	0	x	x
Faro	x	5	5	x	57	0	x	x
Guarda	x	2	2	x	26	0	x	x
Leiria	x	8	8	x	95	0	x	x
Lisboa	x	11	11	x	145	0	x	x
Portalegre	x	5	5	x	72	0	x	x
Porto	x	5	5	x	41	0	x	x
Santarém	x	7	7	x	78	0	x	x
Setúbal	x	3	3	x	43	0	x	x
V. Castelo	x	4	4	x	50	0	x	x
Vila Real	x	1	1	x	9	0	x	x
Viseu	x	3	3	x	40	0	x	x
TOTAIS	x	81	81	x	984	0	x	x
	81							

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia; por: Ramires Fernandes dos Santos

O X assinalado corresponde a ausência de dados. O distrito de Lisboa tinha maior número de postos, em 1965/66, com onze, seguido da Aveiro com dez. Os distritos do norte interior, a saber, Bragança não tinha postos e Vila Real apenas um posto. Todos os postos criados eram particulares. Tendo em conta os dados pensamos a Telescola constituiu, no início, provavelmente,

mais uma resposta para as áreas maior número de população do que às necessidades decorrentes do isolamento. No gráfico que se segue destacam-se os distritos de Aveiro e Lisboa com maior número de alunos, seguidos de Leiria e Santarém. O distrito de Bragança é o único que não tem postos de recepção no ano lectivo 1965/66. Os Distritos de Coimbra e Vila Real são os que apresentam menor número de postos, nesse período.

**Gráfico 6 – Postos de EBM por distrito 1965/66**



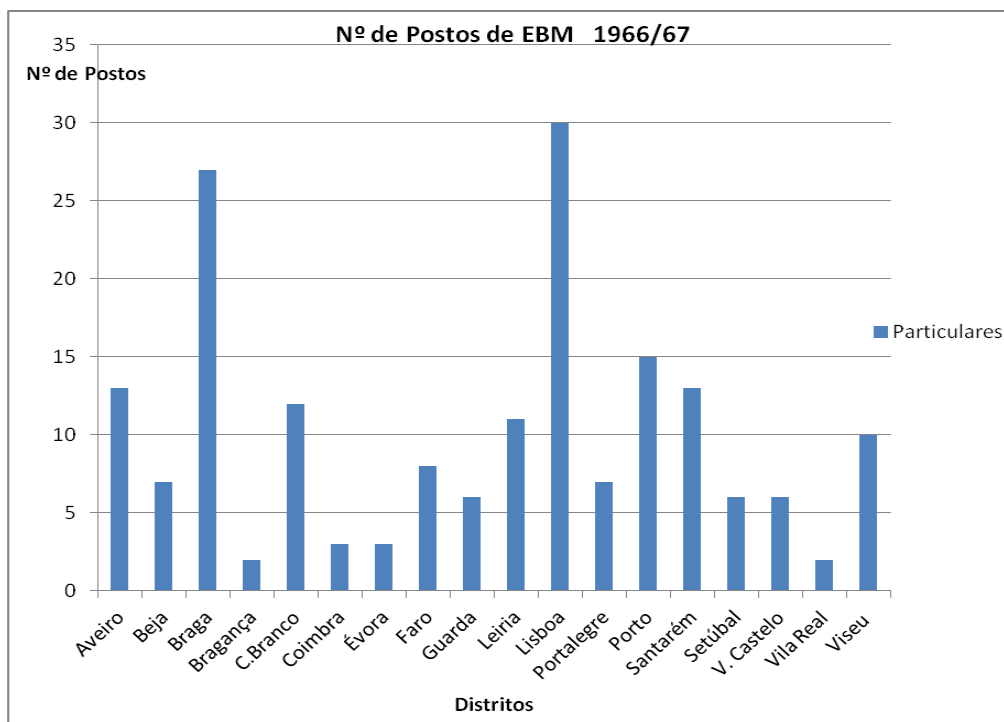
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por Ramires Fernandes dos Santos.

No ano lectivo seguinte, 1966/67 o número de postos passou para 181. Lisboa continua a ser o distrito com maior número de postos, que triplicaram. Braga é o segundo distrito com mais postos, seguido do Porto e Aveiro. Pensamos que provavelmente a Telescola continua a dar resposta às necessidades educativas existentes nas áreas de maior pressão demográfica, enquanto o interior a apresentar menor número de postos.

### Quadro Nº5 – EBM no ano lectivo 1966/1967

QUADRO 5- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1966/1967								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	Nº ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	0	13	13	x	208	0	x	x
Beja	0	7	7	x	106	0	x	x
Braga	0	27	27	x	556	0	x	x
Bragança	0	2	2	x	41	0	x	x
C .Branco	0	12	12	x	193	0	x	x
Coimbra	0	3	3	x	25	0	x	x
Évora	0	3	3	x	46	0	x	x
Faro	0	8	8	x	168	0	x	x
Guarda	0	6	6	x	75	0	x	x
Leiria	0	11	11	x	190	0	x	x
Lisboa	0	30	30	x	640	0	x	x
Portalegre	0	7	7	x	76	0	x	x
Porto	0	15	15	x	41	0	x	x
Santarém	0	13	13	x	242	0	x	x
Setúbal	0	6	6	x	204	0	x	x
V. Castelo	0	6	6	x	81	0	x	x
Vila Real	0	2	2	x	114	0	x	x
Viseu	0	10	10	x	40	0	x	x
<b>TOTAIS</b>	<b>0</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>x</b>	<b>3046</b>	<b>0</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por Ramires Fernandes dos Santos

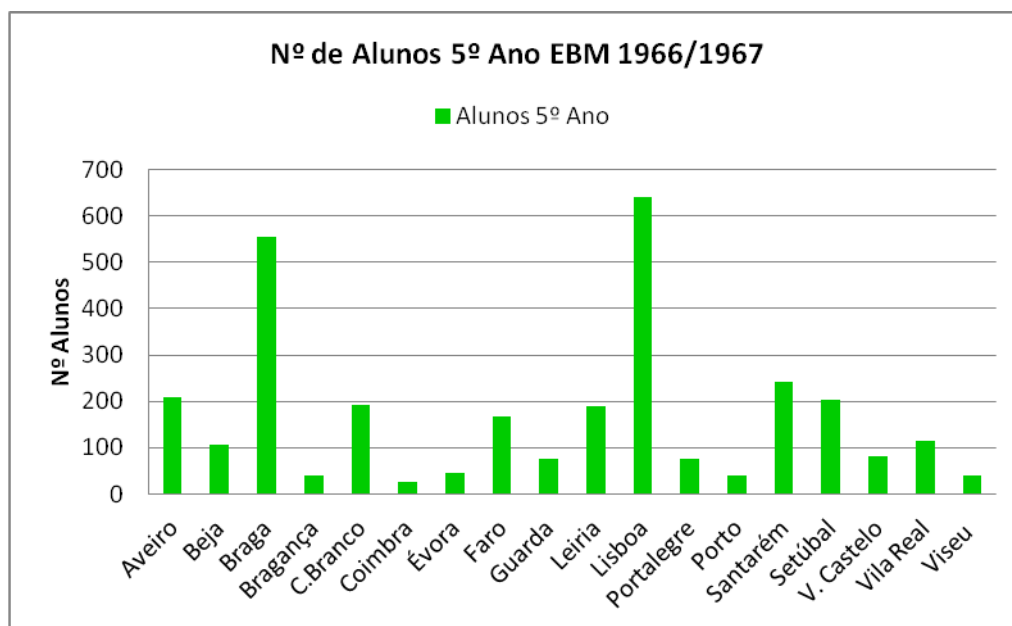
**Gráfico 7 – Postos de EBM por distrito 1966/67**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por: Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima destacam-se os distritos de Lisboa e Braga com maior número de postos em 1966/67. De salientar ainda o facto de existirem postos em todos os distritos do continente e um aumento do número de postos.

O gráfico seguinte representa o número de alunos que frequentaram 5º ano do EBM no ano lectivo 1966/67, sendo expressivo o destaque dos distritos de Lisboa e Braga.

**Gráfico 8 – Alunos de EBM por distrito 1966/67**



Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por: Ramires Fernandes dos Santos

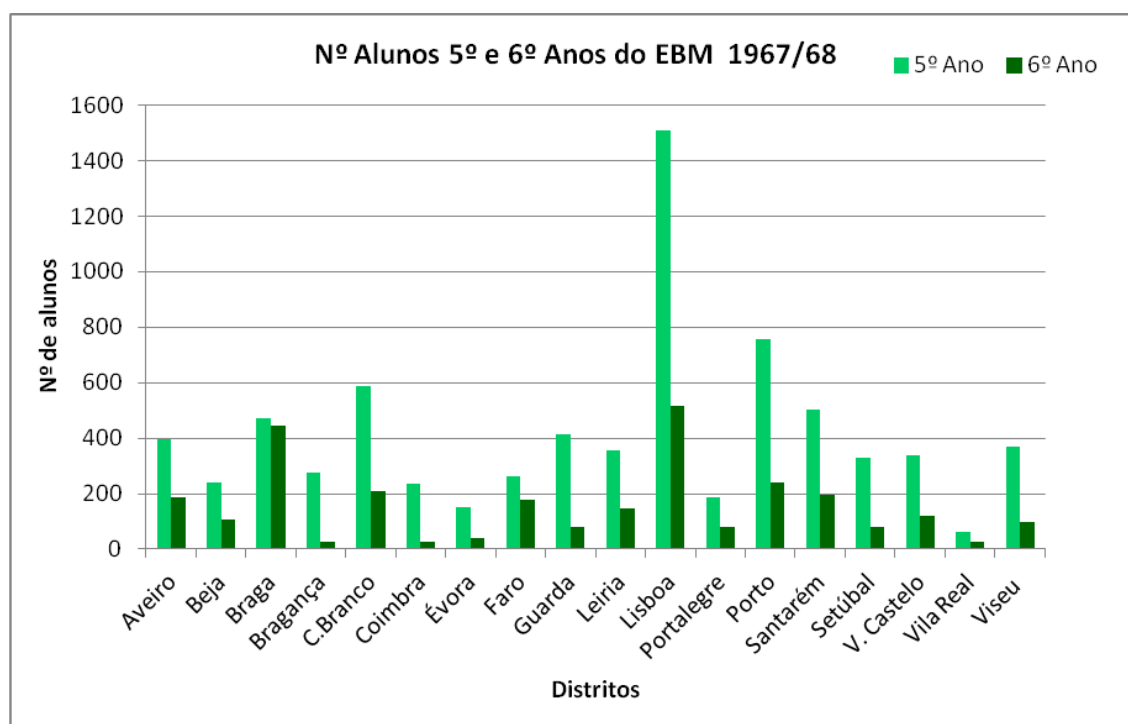
Relativamente ao ano lectivo 1967/1968 existem apenas dados relativos ao número de alunos no 5º e 6º, anos por distrito. Comparando o número total de alunos do 5º ano com o ano anterior verifica-se que houve um aumento significativo de alunos no 5º ano, que passou de 3046 para 7444, ou seja mais do que duplicou. De salientar ainda que constam, pela primeira vez dados relativos ao 6º ano.

**Quadro Nº6 – EBM no ano lectivo 1967/1968**

QUADRO 6- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1967/1968								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	x	x	x	x	397	188	x	x
Beja	x	x	x	x	238	105	x	x
Braga	x	x	x	x	471	447	x	x
Bragança	x	x	x	x	278	28	x	x
C.Branco	x	x	x	x	589	211	x	x
Coimbra	x	x	x	x	235	28	x	x
Évora	x	x	x	x	149	42	x	x
Faro	x	x	x	x	262	177	x	x
Guarda	x	x	x	x	413	82	x	x
Leiria	x	x	x	x	357	146	x	x
Lisboa	x	x	x	x	1511	514	x	x
Portalegre	x	x	x	x	187	78	x	x
Porto	x	x	x	x	756	242	x	x
Santarém	x	x	x	x	501	195	x	x
Setúbal	x	x	x	x	329	80	x	x
V. Castelo	x	x	x	x	338	119	x	x
Vila Real	x	x	x	x	62	25	x	x
Viseu	x	x	x	x	371	97	x	x
TOTAIS	x	x	x	x	7444	2804	x	x
					10248			

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por: Ramires Fernandes dos Santos

Comparando o total de alunos do 5º ano no ano lectivo 1966/67 com o total de alunos do 6º ano no ano lectivo seguinte, verifica-se uma diferença de 242 alunos que não terão integrado o 6º ano no ano lectivo 1967/68, o que poderá corresponder a insucesso ou não prosseguimento dos estudos.

**Gráfico 9 – Alunos de EBM por distrito 1967/68**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia por: Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico 9 salienta-se o distrito de Lisboa com maior número de alunos em ambos os anos. Os distritos do Porto, Castelo Branco Santarém, e Braga apresentam valores embora cerca de metade dos de Lisboa, significativos em relação aos restantes distritos.



O quadro 7 apresenta dados relativos ao EBM no ano lectivo de 1968/69. referentes aos alunos do 5º e 6º ano, por distrito. As restantes células estão assinaladas com um X que corresponde à ausência de dados. Optámos por manter o quadro idêntico ao longo do trabalho por entendermos que facilitaria a leitura e permitia assinalar a ausência dos dados.

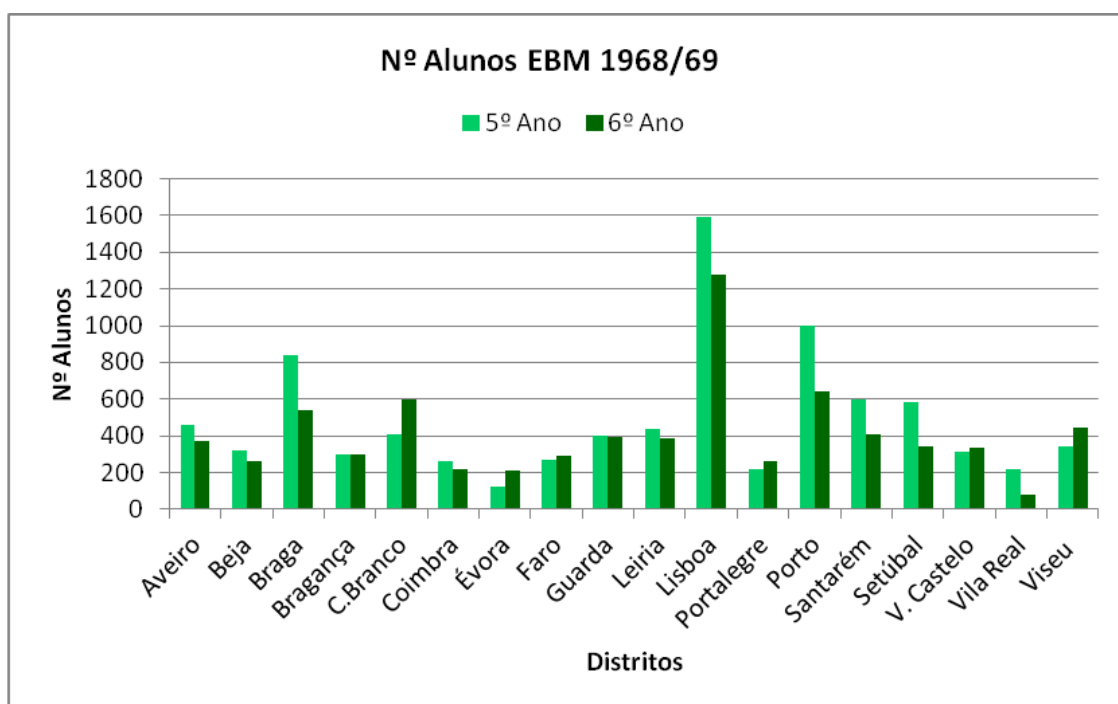
**Quadro N°7 – EBM no ano lectivo 1968/1969**

QUADRO 7- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1968/1969								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação anunos/prof.
Aveiro	X	X	X	X	458	368	X	X
Beja	X	X	X	X	319	264	X	X
Braga	X	X	X	X	841	538	X	X
Bragança	X	X	X	X	297	301	X	X
C .Branco	X	X	X	X	409	596	X	X
Coimbra	X	X	X	X	263	217	X	X
Évora	X	X	X	X	120	211	X	X
Faro	X	X	X	X	268	289	X	X
Guarda	X	X	X	X	398	395	X	X
Leiria	X	X	X	X	436	389	X	X
Lisboa	X	X	X	X	1594	1279	X	X
Portalegre	X	X	X	X	220	260	X	X
Porto	X	X	X	X	1000	643	X	X
Santarém	X	X	X	X	596	409	X	X
Setúbal	X	X	X	X	584	340	X	X
V. Castelo	X	X	X	X	313	332	X	X
Vila Real	X	X		X	218	79	X	X
Viseu	X	X	X	X	342	443	X	X
TOTAIS	X	X	X	X	8676	7353	X	X
	X				10248			

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico 10, mostra as tendências já referidas anteriormente. De registar um maior equilíbrio entre os alunos que frequentam ambos os anos nos diferentes distritos. Verifica-se que em alguns distritos havia mais alunos a frequentar o 6º ano do que o 5º, como é o caso de Castelo Branco, Viseu e Viana do Castelo.

**Gráfico 10 – Alunos de EBM por distrito 1968/69**



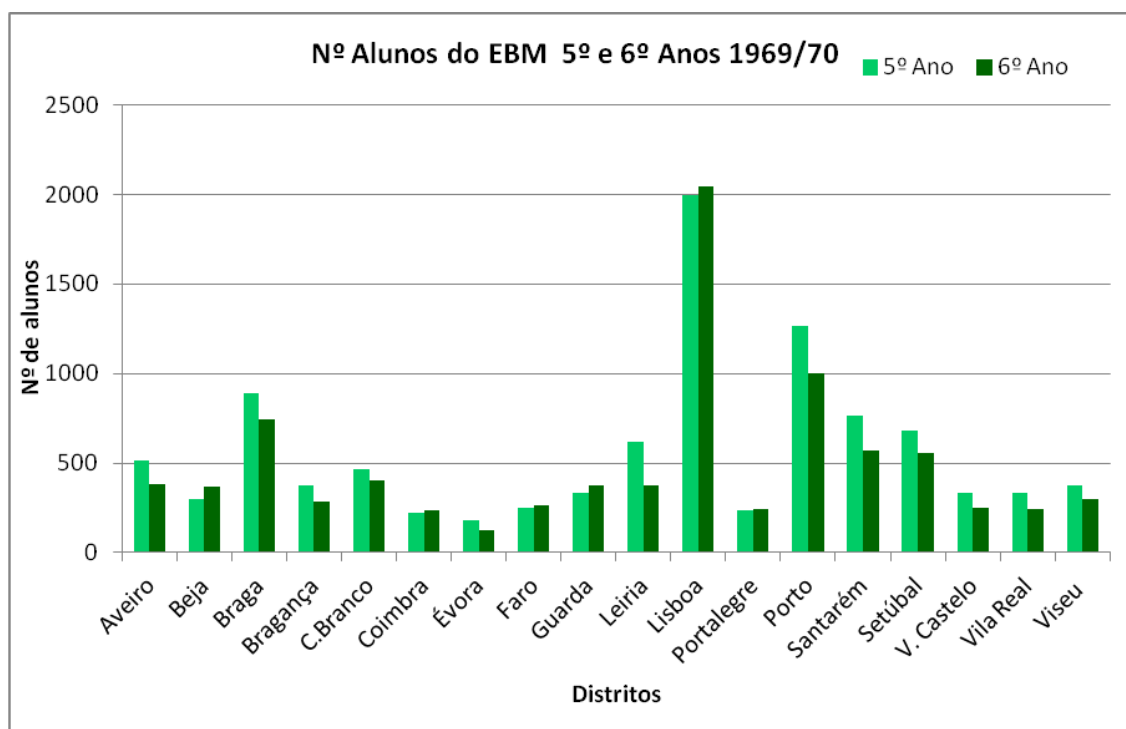
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

**Quadro Nº8 – EBM no ano lectivo 1969/1970**

<b>QUADRO 8- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1969/1970</b>								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	Nº ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	x	x	x	x	513	384	x	x
Beja	x	x	x	x	300	365	x	x
Braga	x	x	x	x	889	741	x	x
Bragança	x	x	x	x	377	284	x	x
C .Branco	x	x	x	x	465	403	x	x
Coimbra	x	x	x	x	223	236	x	x
Évora	x	x	x	x	182	124	x	x
Faro	x	x	x	x	249	265	x	x
Guarda	x	x	x	x	334	377	x	x
Leiria	x	x	x	x	619	372	x	x
Lisboa	x	x	x	x	1998	2046	x	x
Portalegre	x	x	x	x	239	241	x	x
Porto	x	x	x	x	1265	998	x	x
Santarém	x	x	x	x	765	573	x	x
Setúbal	x	x	x	x	678	554	x	x
V. Castelo	x	x	x	x	336	252	x	x
Vila Real	x	x	x	x	331	245	x	x
Viseu	x	x	x	x	377	302	x	x
TOTAIS	x	x	x	x	10140	8762	x	x
					18902		x	x

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No quadro Nº 8 os dados sobre o número de alunos indicam um aumento de mais de oito mil alunos, no total.

**Gráfico 11 – Alunos de EBM por distrito 1969/70**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

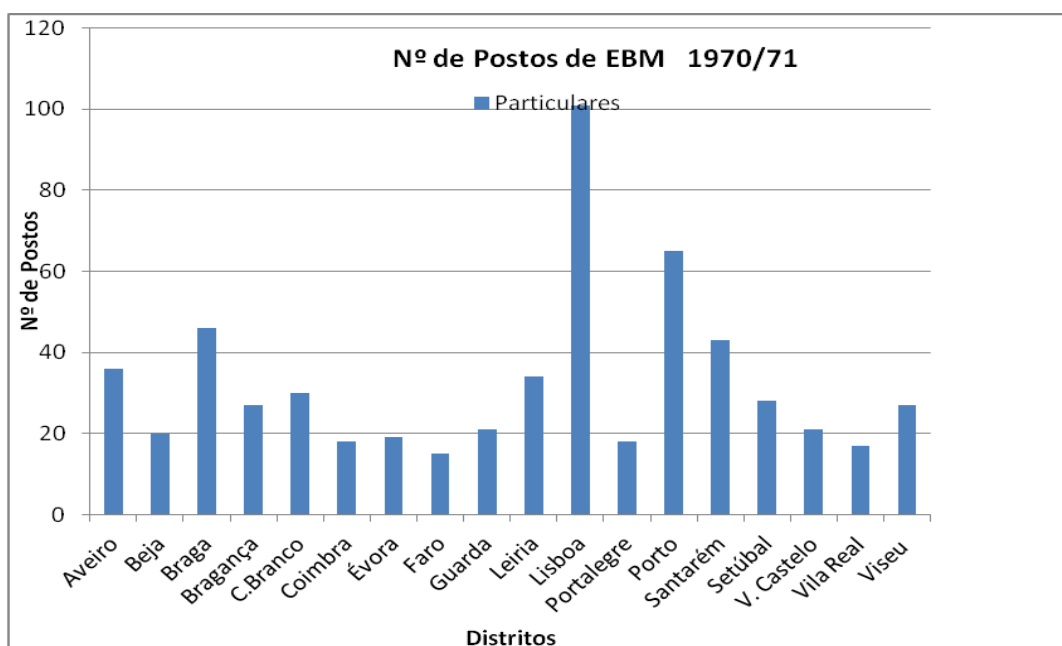
No gráfico 10 representa o número de alunos do 5º e 6º ano, por distrito verificamos uma tendência nítida para um maior equilíbrio entre os alunos de ambos os anos. Esta situação poderá corresponder a uma consolidação da Telescola, a uma maior continuidade dos estudos, a um menor insucesso e a um menor abandono escolar. Seria necessário analisar essas variáveis para que fosse possível determinar a razão ou razões que justificam esta evolução.

**Quadro Nº9 – EBM no ano lectivo 1970/1971**

QUADRO 9- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1970/1971								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	Nº ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	0	36	36	x	468	507	x	x
Beja	0	20	20	x	193	277	x	x
Braga	0	46	46	x	692	755	x	x
Bragança	0	27	27	x	333	318	x	x
C.Branco	0	30	30	x	292	441	x	x
Coimbra	0	18	18	x	234	235	x	x
Évora	0	19	19	x	205	175	x	x
Faro	0	15	15	x	178	247	x	x
Guarda	0	21	21	x	216	303	x	x
Leiria	0	34	34	x	573	571	x	x
Lisboa	0	101	101	x	1436	1940	x	x
Portalegre	0	18	18	x	201	207	x	x
Porto	0	65	65	x	645	1094	x	x
Santarém	0	43	43	x	620	695	x	x
Setúbal	0	28	28	x	461	616	x	x
V. Castelo	0	21	21	x	292	333	x	x
Vila Real	0	17	17	x	239	218	x	x
Viseu	0	27	27	x	301	363	x	x
TOTALS	0	586	586	x	7579	9295	x	x
	586				16874			

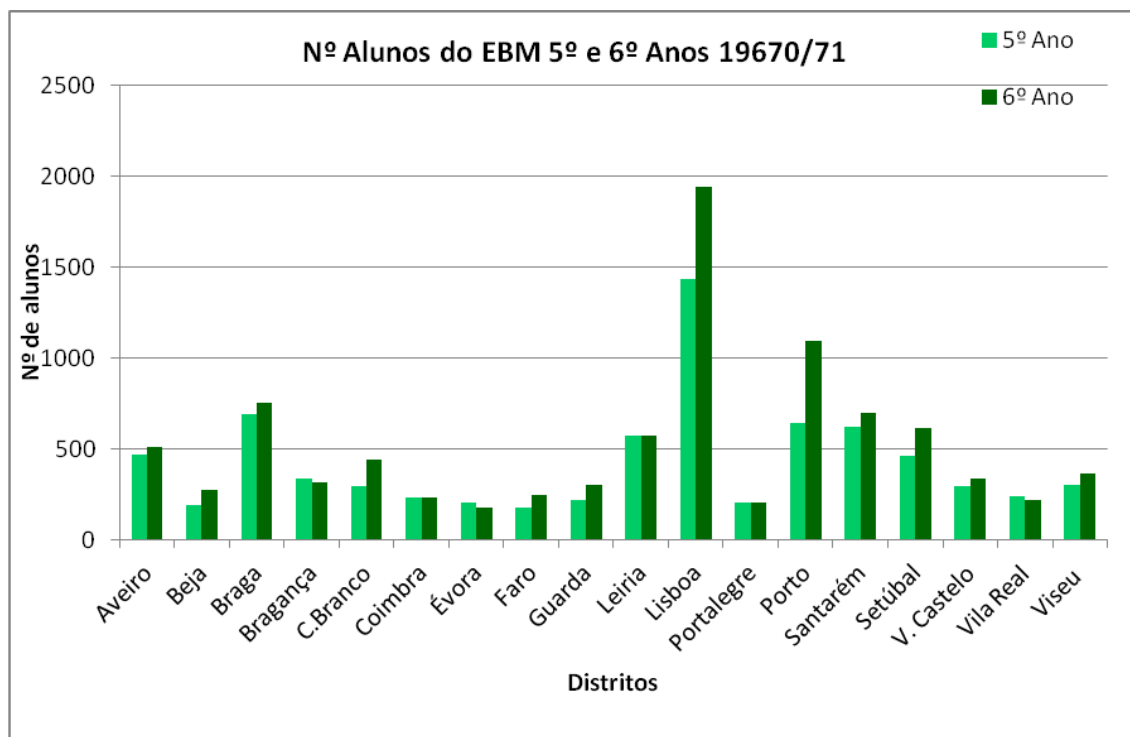
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Os dados relativos ao ano lectivo 1970/71 constam no quadro que se segue. Apresenta dados relativos ao número de postos, por distrito. De registar que todos os postos são particulares. Nele constam igualmente dados sobre o número de alunos do 5º e 6º ano.

**Gráfico 12 – Postos de EBM por distrito 1970/71**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico 11, relativo ao número de postos de recepção em 1970/71 continua a destacar-se o distrito de Lisboa com maior número de postos, seguido pelo Porto, Braga e Santarém.

**Gráfico 13 – Alunos de EBM por distrito 1970/71**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1970/71 verifica-se que num maior número de distritos mais alunos do 6º ano do que do 5º. Essa diferença era mais significativa nos distritos de Lisboa e do Porto, mas era comum à grande maioria dos distritos. Só em apenas dois distritos havia ligeiramente mais alunos do 5º do que do 6º ano e em dois o valor era idêntico nos dois anos de escolaridade.

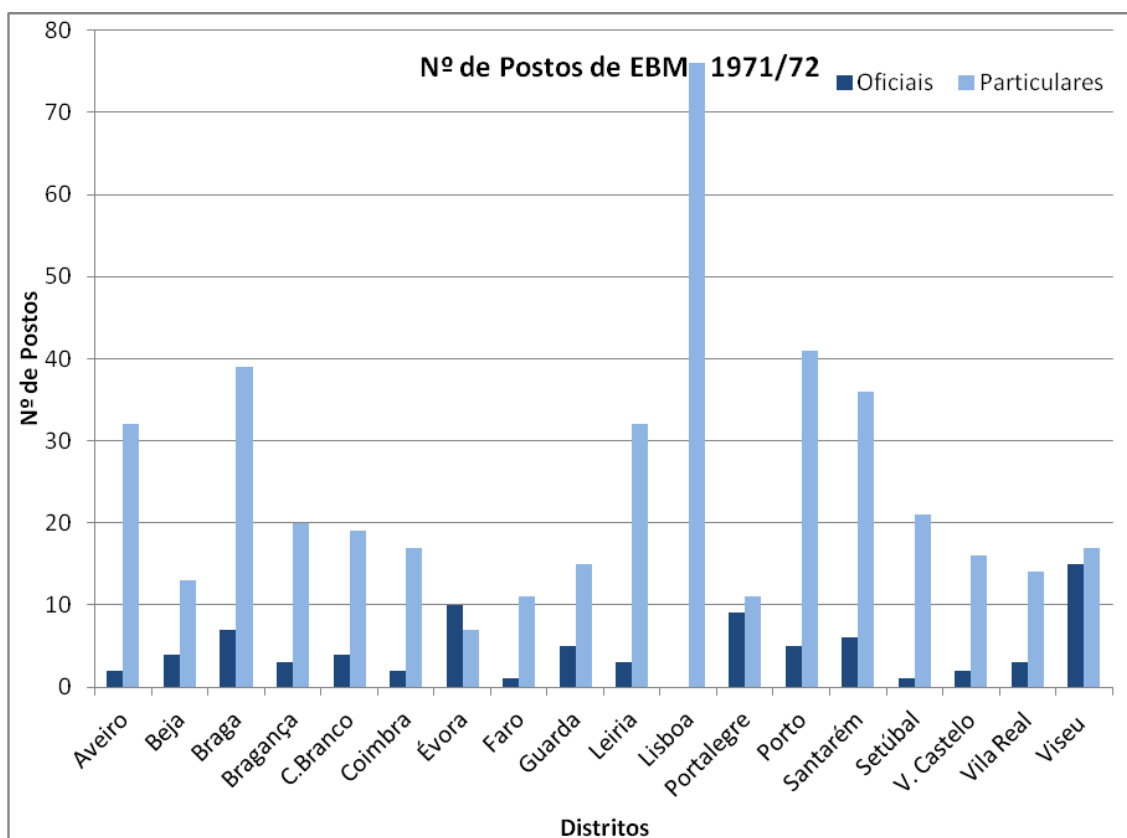
**Quadro Nº10 – EBM no ano lectivo 1971/1972**

QUADRO 10- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1971/1972								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	2	32	34	x	746	456	x	x
Beja	4	13	17	x	291	159	x	x
Braga	7	39	46	x	1054	621	x	x
Bragança	3	20	23	x	429	262	x	x
C. Branco	4	19	23	x	381	249	x	x
Coimbra	2	17	19	x	290	212	x	x
Évora	10	7	17	x	361	184	x	x
Faro	1	11	12	x	226	142	x	x
Guarda	5	15	20	x	380	199	x	x
Leiria	3	32	35	x	708	560	x	x
Lisboa	0	76	76	x	1361	1321	x	x
Portalegre	9	11	20	x	385	205	x	x
Porto	5	41	46	x	881	497	x	x
Santarém	6	36	42	x	729	574	x	x
Setúbal	1	21	22	x	442	484	x	x
V. Castelo	2	16	18	x	324	257	x	x
Vila Real	3	14	17	x	278	200	x	x
Viseu	15	17	32	x	698	277	x	x
TOTAIS	82	437	519	x	9964	6859	x	x
	519				16823			

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

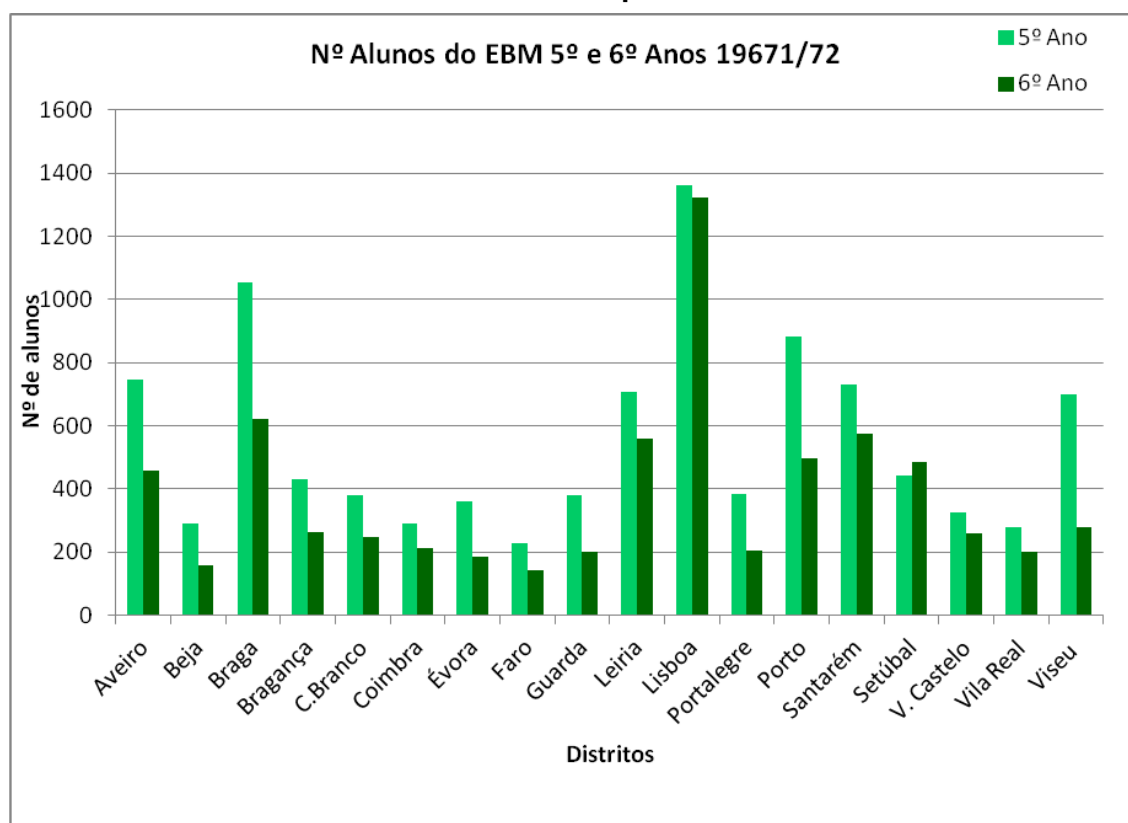
No quadro 10 e no gráfico 13 constam dados relativos aos postos de recepção, sendo de salientar que surgem, pela primeira vez, postos oficiais. Estes são em menor número que os postos particulares. De registar o facto de no distrito de Lisboa não existirem postos oficiais embora seja o distrito com maior número de postos. Em Évora mais de metade (10) do total de 17 postos, são oficiais e em Viseu quase metade dos postos são oficiais. Justificar estas diferenças implicaria um trabalho de pesquisa mais aprofundado que agora não é possível.



**Gráfico 14 – Postos de EBM por distrito 1971/72**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Em 1971/72 salienta-se do distrito de Lisboa apresentar uma diferença muito acentuada quanto ao número de postos, comparativamente com os restantes distritos e ainda o facto de todos os postos de recepção existentes no distrito de Lisboa serem particulares, constituindo esta também uma situação de excepção. Nos restantes distritos embora o número de postos particulares seja superior ao número de postos oficiais. Apenas Évora apresentava a situação inversa e nos distritos de Viseu e Portalegre o número de postos particulares e oficiais ser muito aproximado.

**Gráfico 15 – Alunos de EBM por distrito 1971/72**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

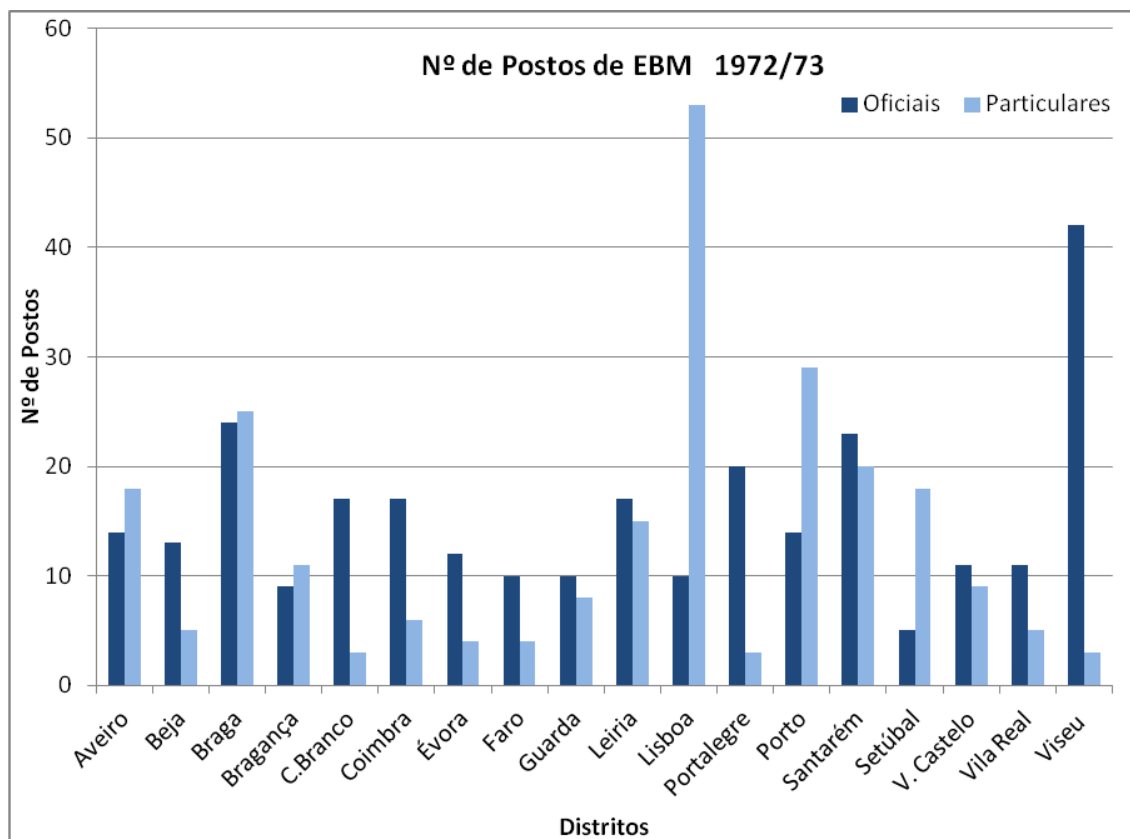
Lisboa, em 1971/72, era o distrito com mais alunos a frequentarem o 5º e o 6º ano. Todos os distritos apresentam maior número de alunos no 5º ano do que no 6º ano. Esta diferença é especialmente acentuada nos distritos de Braga, Viseu, Aveiro e Porto, sendo que todos se situam no norte do país, numa região com mais população.

**Quadro Nº11 – EBM no ano lectivo 1972/1973**

QUADRO 11- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1972/1973								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	14	18	32	x	988	603	126	12,6
Beja	13	5	18	x	626	232	81	10,6
Braga	24	25	49	x	1579	931	216	11,6
Bragança	9	11	20	x	421	314	63	11,7
C. Branco	17	3	20	x	616	343	72	13,3
Coimbra	17	6	23	x	627	259	81	10,9
Évora	12	4	16	x	340	315	62	10,6
Faro	10	4	14	x	409	206	45	13,7
Guarda	10	8	18	x	282	269	49	11,2
Leiria	17	15	32	x	849	578	116	12,3
Lisboa	10	53	63	x	1162	1152	124	18,7
Portalegre	20	3	23	x	516	340	78	11,1
Porto	14	29	43	x	927	673	111	14,4
Santarém	23	20	43	x	982	642	134	12,1
Setúbal	5	18	23	x	400	433	74	11,3
V. Castelo	11	9	20	x	674	309	89	11
Vila Real	11	5	16	x	433	205	55	11,6
Viseu	42	3	45	x	1251	543	160	11,2
TOTAIS	279	239	519	x	13082	8347	1736	12,3
	519				21429			

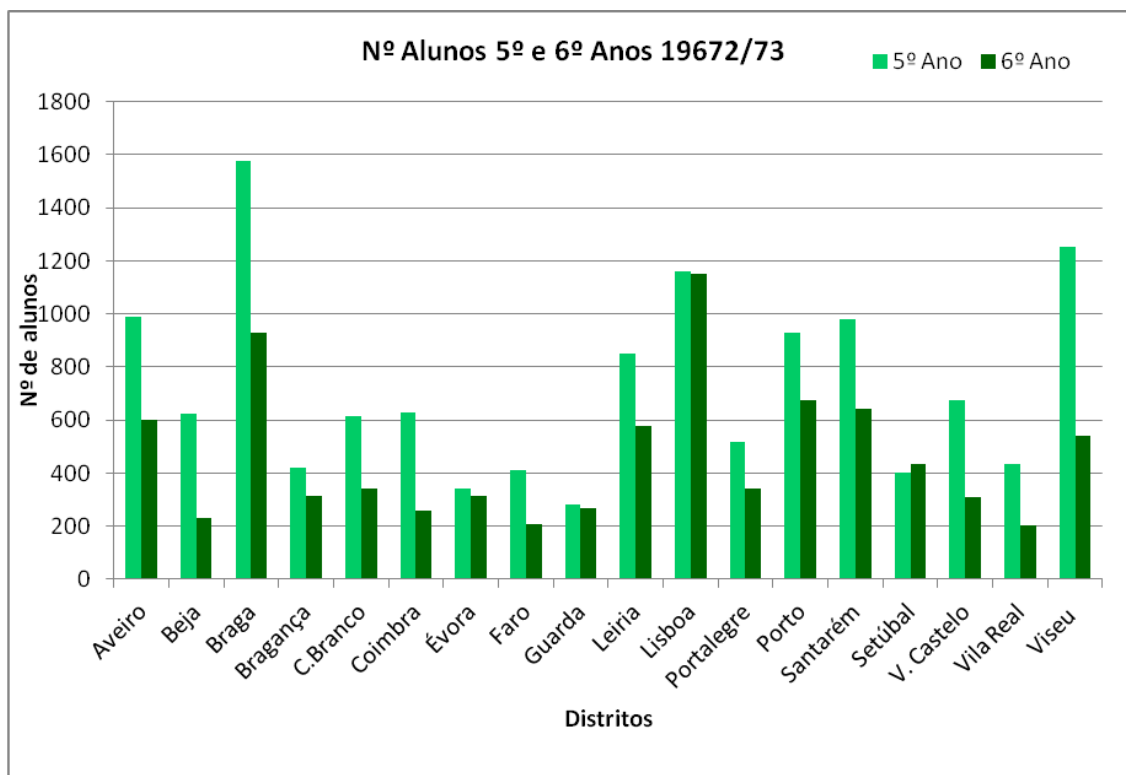
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No quadro 11, que contém dados relativos ao ano lectivo 1972/73 apresenta para além de informação sobre postos e alunos, também sobre professores e a relação alunos/professor. Havia um total de 1736 professores, sendo a relação de alunos/professor, em média de 12,3. Braga era o distrito com maior número de professores, 216 e o Faro o que tinha menos professores, 45. A relação alunos/professor variava entre 10,6 de Évora e os 18,7 de Lisboa.

**Gráfico 16 – EBM por distrito 1972/73**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O distrito de Lisboa surge em 1972/73 com postos oficiais mas, continua a destacar-se pelo elevado número de postos particulares. Esta situação contrasta com a do distrito de Viseu que regista o maior número de postos oficiais.

**Gráfico 18 – Alunos de EBM por distrito 1972/73**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

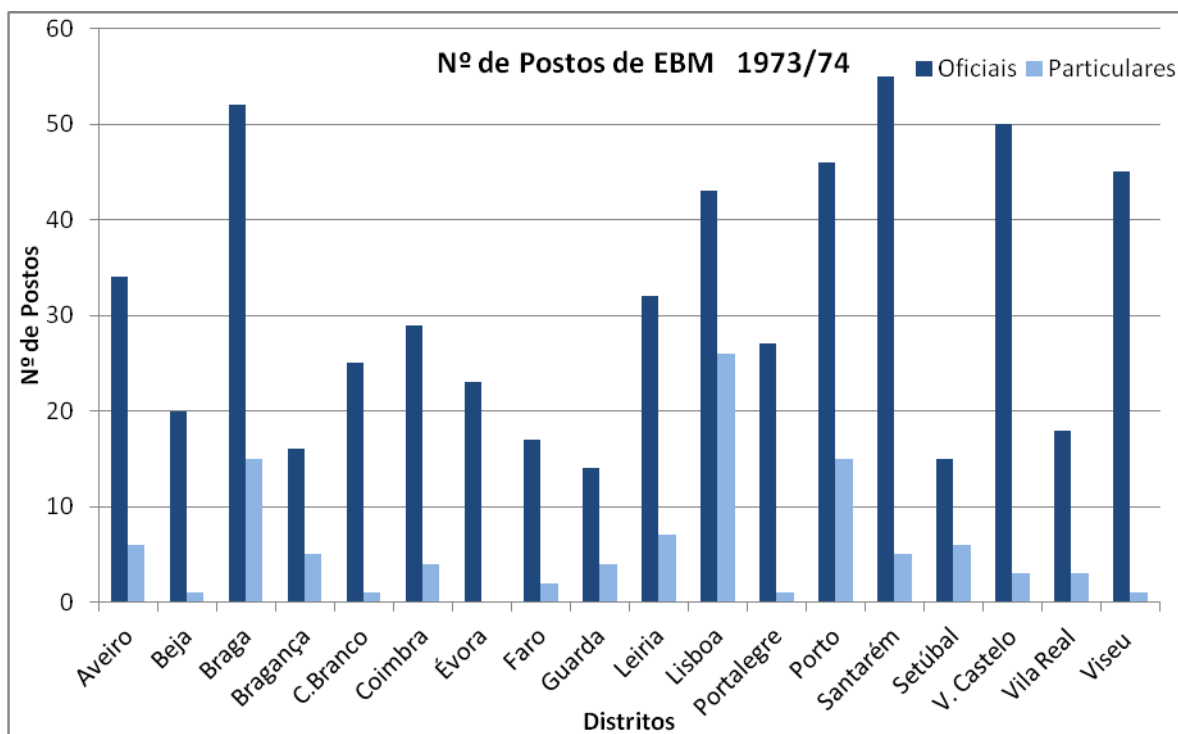
No ano lectivo 1972/73 Houve uma ligeira diminuição do número de alunos no distrito de Lisboa de deixa de ser o distrito com mais alunos e passa a ser Braga. De salientar que continua a haver mais alunos do 5º ano do que do 6º ano, na generalidade dos distritos, à excepção de Lisboa onde esse número é equivalente.

**Quadro Nº12 – EBM no ano lectivo 1973/1974**

QUADRO 12- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1973/1974								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	34	6	40	x	1534	713	150	15
Beja	20	1	21	x	625	436	89	11,9
Braga	52	15	67	x	2703	1253	268	14,8
Bragança	16	5	21	x	443	332	90	8,6
C. Branco	25	1	26	x	639	488	100	11,3
Coimbra	29	4	33	x	891	405	130	10
Évora	23	0	23	x	471	272	91	8,2
Faro	17	2	19	x	493	360	76	11,2
Guarda	14	4	18	x	303	231	71	7,5
Leiria	32	7	39	x	1167	642	155	11,7
Lisboa	43	26	69	x	1367	1063	281	8,6
Portalegre	27	1	28	x	489	375	109	7,9
Porto	46	15	61	x	2197	702	238	12,2
Santarém	55	5	60	x	1503	888	236	10,1
Setúbal	15	6	21	x	463	372	87	9,6
V. Castelo	50	3	53	x	1538	554	212	9,9
Vila Real	18	3	21	x	608	398	85	11,8
Viseu	45	1	46	x	1495	950	234	10,4
TOTAIS	561	105	666	x	18929	10434	2702	10,9
	666				29363			

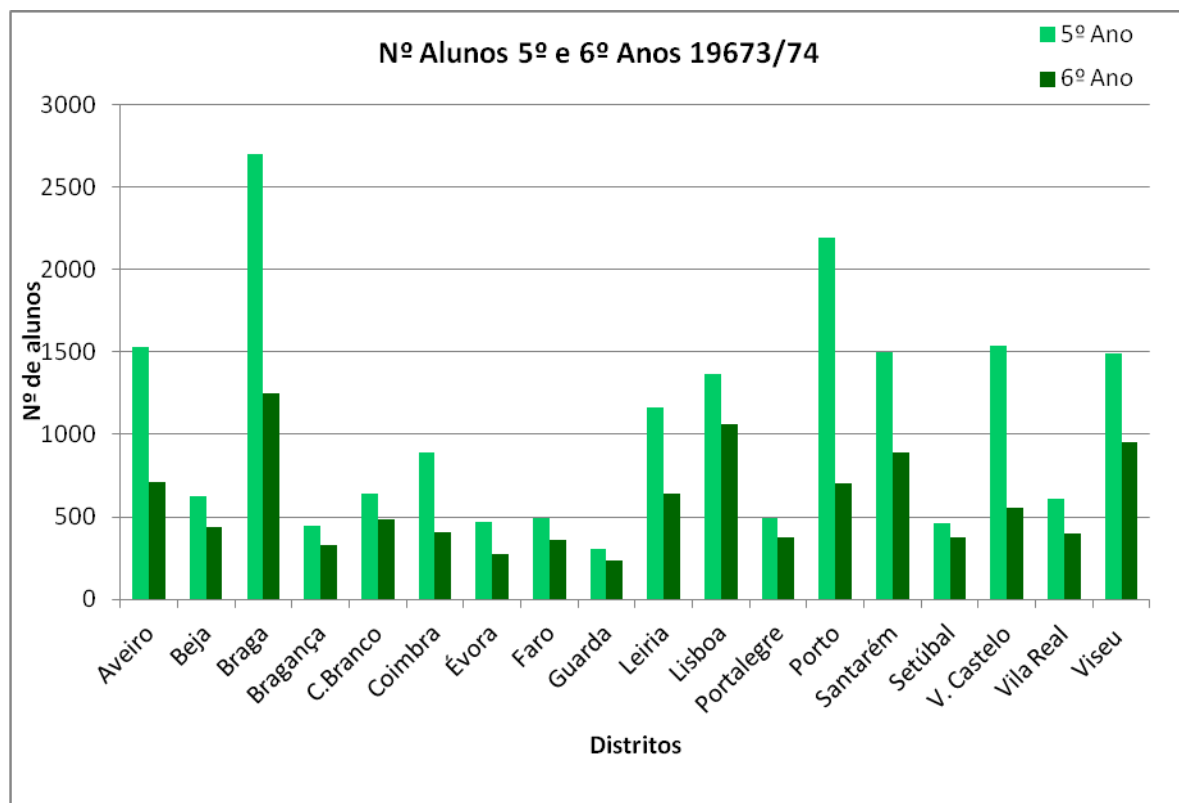
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O quadro acima apresenta dados sobre o ano lectivo 1973/74. Verifica-se um aumento muito acentuado do número de postos oficiais e uma diminuição dos particulares que se traduz num aumento no total do número de postos. Houve igualmente um aumento do número de alunos, de cerca de oito mil alunos. O número de professores cresceu em cerca de mil e diminuiu a relação aluno/professor, no ano anterior era de 12,3 passou para 10,9.

**Gráfico 19 – Postos de EBM por distrito 1973/74**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico Nº 17 representa o número de postos no ano lectivo 1973/74 regista as alterações referidas. No distrito de Lisboa verificou-se uma diminuição muito acentuada no número de postos particulares e um aumento no número de postos oficiais. Os restantes distritos acompanham esta mudança, passando o número de postos oficiais a ser superior ao dos particulares, em todos os distritos.

**Gráfico 20 – Alunos de EBM por distrito 1973/74**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Podemos observar no gráfico acima que o distrito de Braga continua a apresentar o número mais elevado de alunos, no 5º e no 6º ano. Seguido do distrito do Porto. Os distritos de Aveiro, Santarém, Viana do Castelo e Viseu apresentam valores, embora inferiores, mas dos mais elevados.

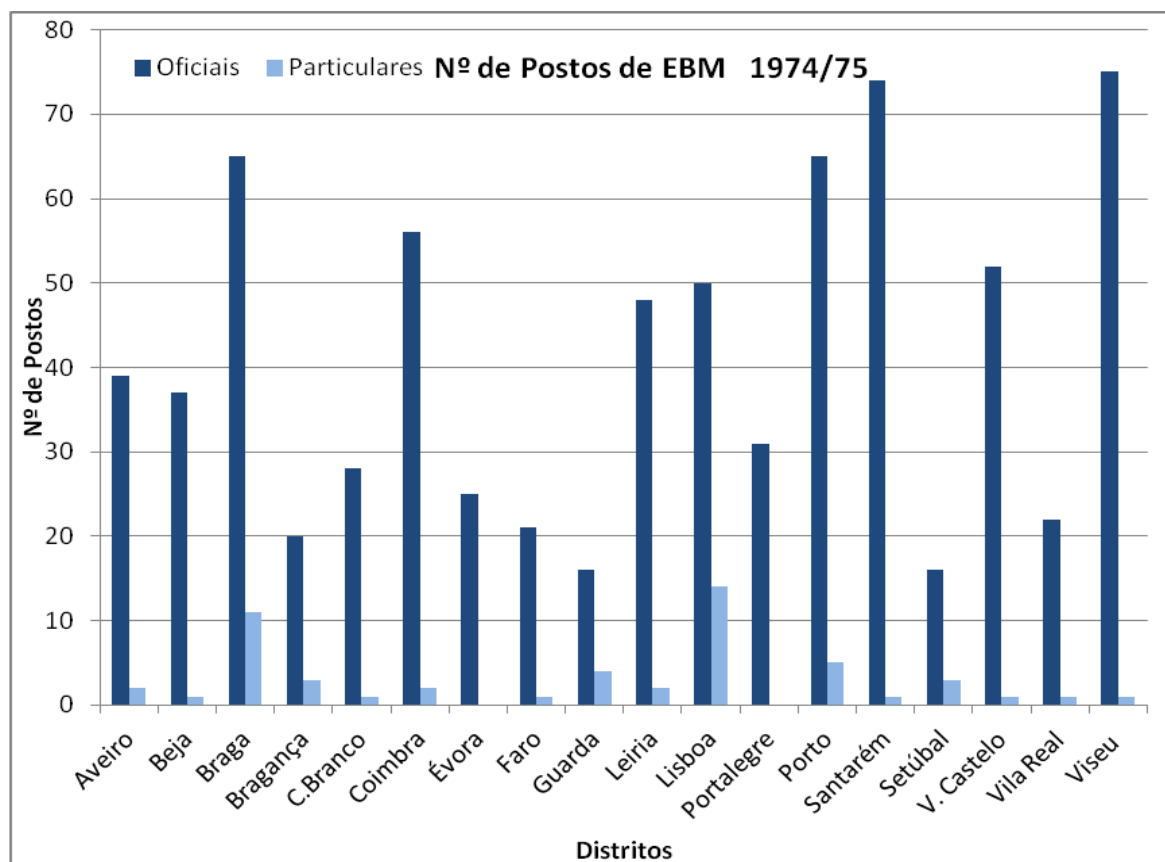


**Quadro Nº13 – EBM no ano lectivo 1974/1975**

QUADRO 13- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1974/1975								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof
Aveiro	39	2	41	x	1623	1132	284	9,7
Beja	37	1	38	x	734	549	136	9,4
Braga	65	11	76	x	2606	1884	460	9,8
Bragança	20	3	23	x	367	324	72	9,6
C.Branco	28	1	29	x	532	472	123	8,2
Coimbra	56	2	58	x	1241	828	206	10
Évora	25	0	25	x	377	333	81	8,8
Faro	21	1	22	x	424	403	81	10,2
Guarda	16	4	20	x	324	260	64	9,1
Leiria	48	2	50	x	1428	993	234	10,3
Lisboa	50	14	64	x	1292	1078	233	10,2
Portalegre	31	0	31	x	458	459	93	9,9
Porto	65	5	70	x	2143	1451	400	9
Santarém	74	1	75	x	1343	1125	277	8,9
Setúbal	16	3	19	x	426	362	78	10,1
V. Castelo	52	1	53	x	1168	964	271	7,9
Vila Real	22	1	23	x	401	321	103	7
Viseu	75	1	76	x	1463	936	320	7,5
TOTALS	740	53	793	x	18350	13874	3516	9,2
	793				32224			

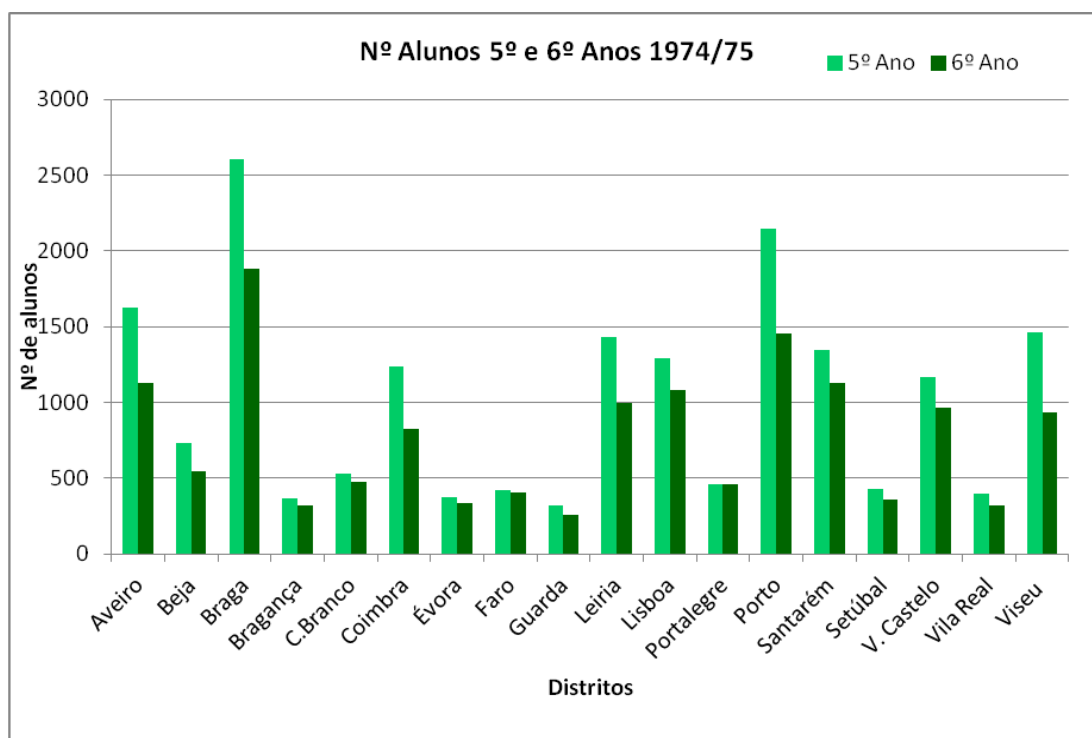
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1974/75 registou-se um aumento do número de postos totais, embora tenha diminuído o número de postos particulares. De salientar igualmente o aumento do número de alunos e de professores e uma diminuição na relação alunos/professor.

**Gráfico 21 – Postos de EBM por distrito 1974/75**

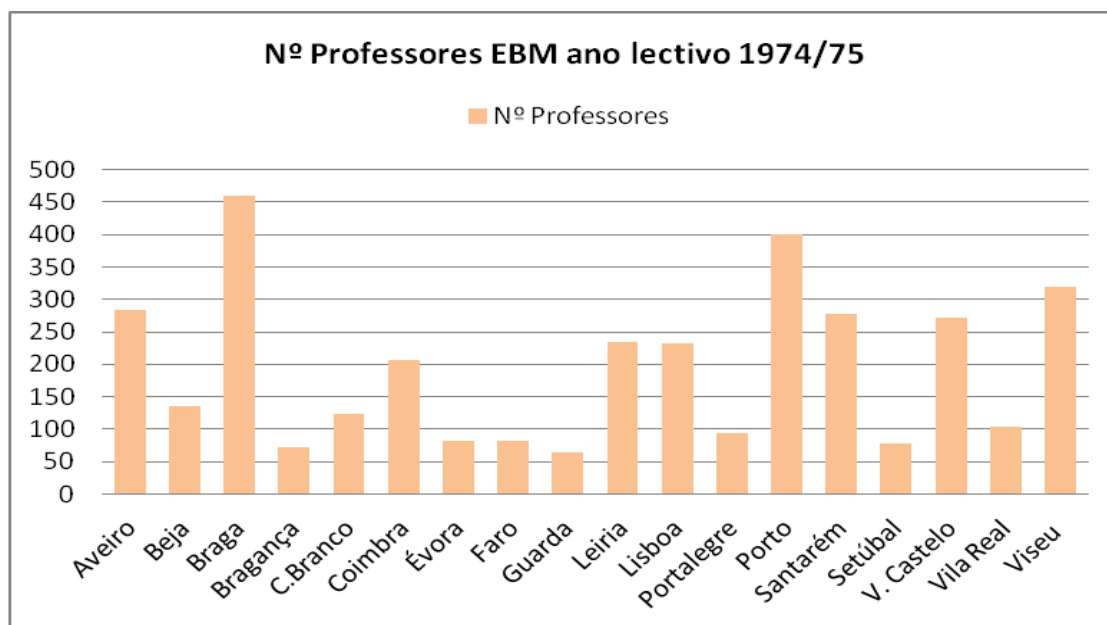
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico acima não regista alterações significativas nas tendências dos distritos, à excepção do distrito de Castelo Branco que apresenta uma descida em relação ao ano lectivo anterior.

**Gráfico 22 – Alunos de EBM por distrito 1974/75**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1974/75 não se registaram diferenças significativas em relação ao ano lectivo anterior. O distrito de Lisboa continua a revelar a tendência para uma diminuição do número de alunos em comparativamente com os anos lectivos anteriores.

**Gráfico 23 – Professores do EBM por distrito 1974/75**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

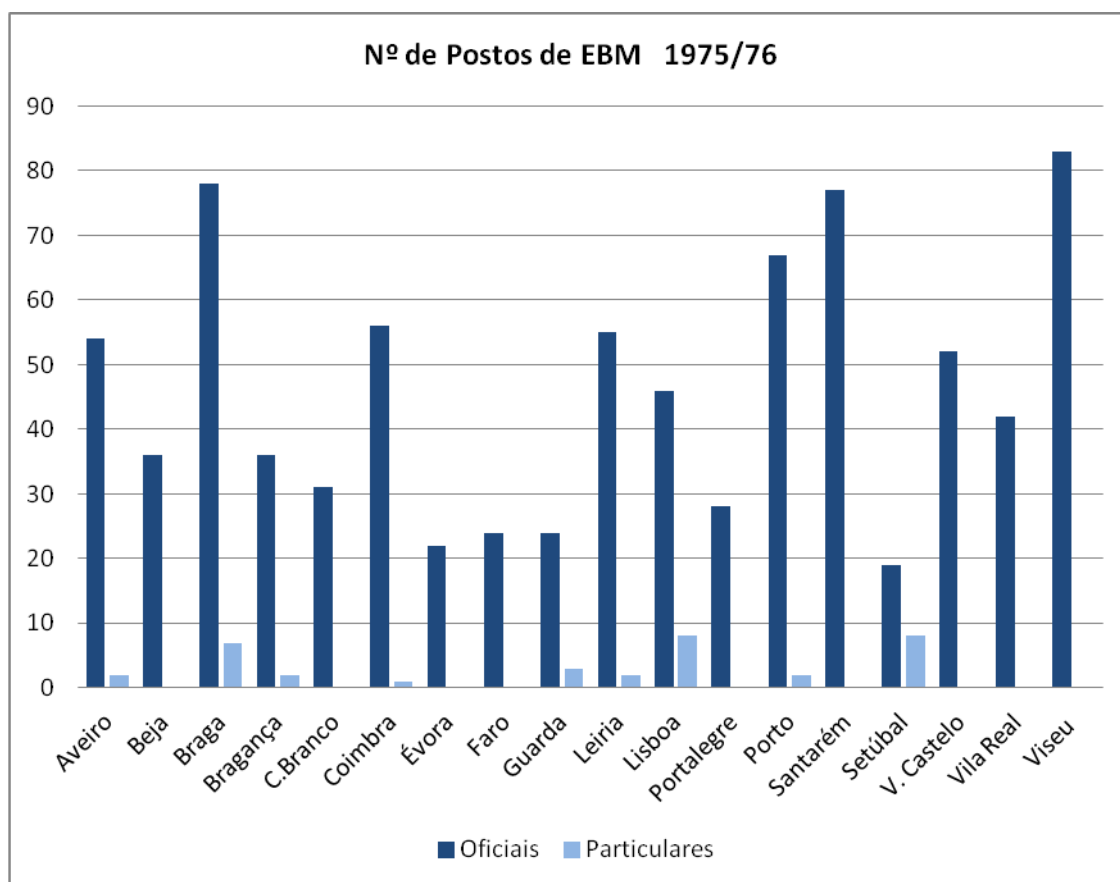
No gráfico acima representa o número de professores do EBM, por distrito, em 1975. Destacam-se os distritos de Braga e do Porto com maior número de professores. Estes dois distritos são também os que apresentam valores mais elevados de postos e de alunos.

**Quadro Nº14 – do EBM no ano lectivo 1975/1976**

QUADRO 14 - Caracterização do EBM no ano lectivo de 1975/1976								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6ºAno	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	54	2	56	x	1757	1354	x	x
Beja	36	0	36	x	752	442	x	x
Braga	78	7	85	x	2838	1791	x	x
Bragança	36	2	38	x	519	300	x	x
C .Branco	31	0	31	x	871	520	x	x
Coimbra	56	1	57	x	1193	897	x	x
Évora	22	0	22	x	361	318	x	x
Faro	24	0	24	x	465	453	x	x
Guarda	24	3	27	x	458	292	x	x
Leiria	55	2	57	x	1613	1194	x	x
Lisboa	46	8	54	x	1203	989	x	x
Portalegre	28	0	28	x	408	396	x	x
Porto	67	2	69	x	2079	1575	x	x
Santarém	77	0	77	x	1523	1287	x	x
Setúbal	19	8	27	x	411	333	x	x
V. Castelo	52	0	52	x	1142	1111	x	x
Vila Real	42	0	42	x	741	586	x	x
Viseu	83	0	83	x	1788	1486	x	x
TOTAIS	830	35	865	x	20122	15324	x	x
					35446			

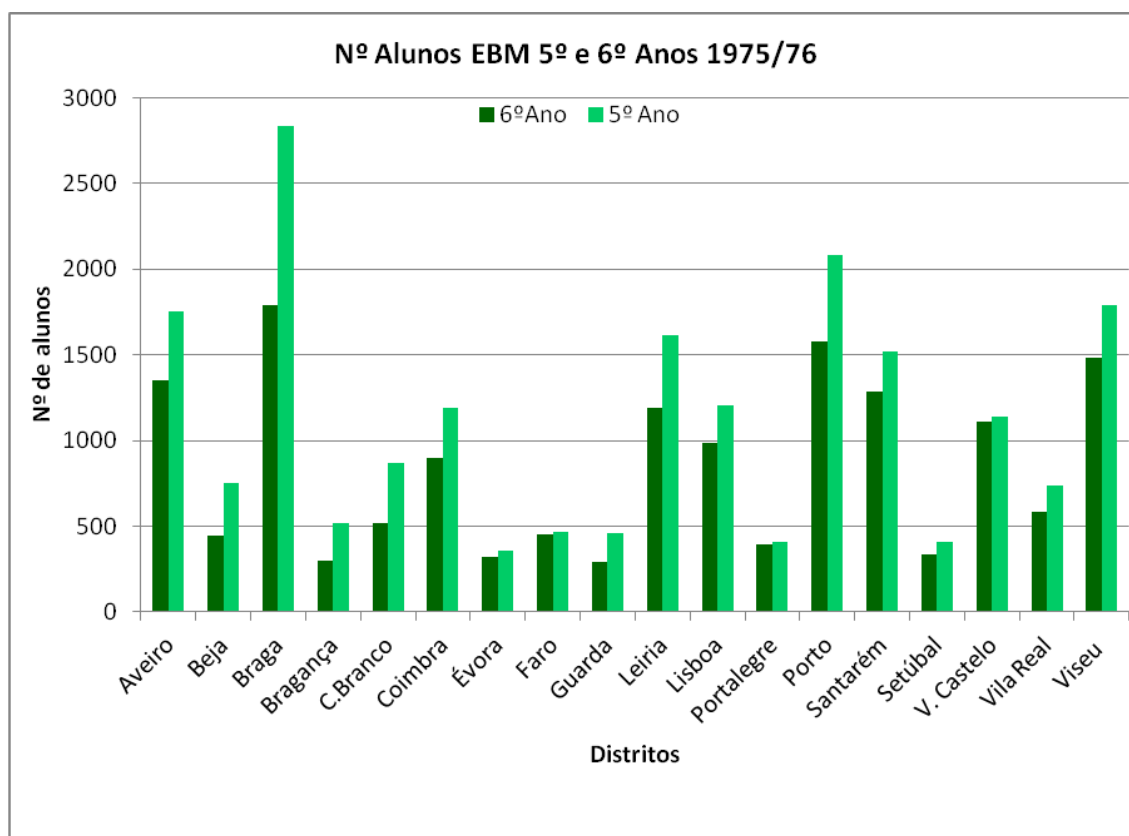
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Continuava a registar-se em 1974/75 uma descida do número de postos particulares e um aumento do número de postos oficiais, o que correspondeu a um aumento do número de postos totais. Houve igualmente uma aumento superior a três mil alunos. Relativamente a esse ano lectivo não constam informações sobre o número de professores nem sobre a relação alunos/professor.

**Gráfico 24 – Postos de EBM por distrito 1975/76**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1975/76 registou-se um aumento do nº de postos, em relação ao ano anterior, embora as diferenças não sejam muito significativas. Mantinha-se a tendência da diminuição do número de postos particulares.

**Gráfico 25 – Alunos de EBM por distrito 1975/76**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1975/76 verificou-se, em todos os distritos, que o número de alunos inscritos no 5º ano era superior ao número de alunos inscritos no 6º ano. Esta diferença era mais acentuada nos distritos de Braga e Porto.

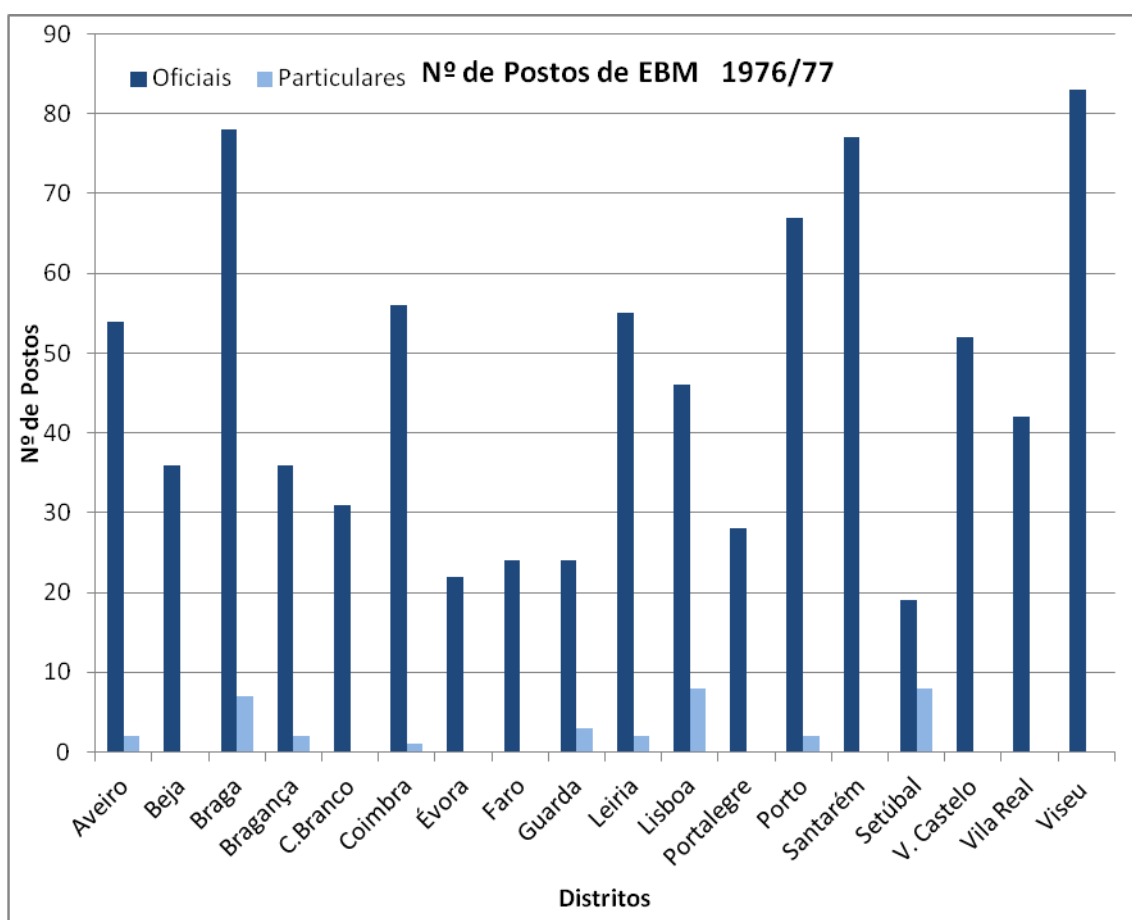
**Quadro Nº15 – EBM no ano lectivo 1976/1977**

QUADRO 15 - Caracterização do EBM no ano lectivo de 1976/1977								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof .
Aveiro	61	1	62	x	2064	1716	203	18,6
Beja	43	0	43	x	838	637	85	17,4
Braga	84	3	87	x	3030	2150	334	15,5
Bragança	37	2	39	x	552	526	81	13,3
C. Branco	36	0	36	x	583	489	73	14,7
Coimbra	66	1	67	x	1607	1331	173	17
Évora	23	0	23	x	349	349	43	16,2
Faro	26	0	26	x	684	556	66	18,8
Guarda	26	2	28	x	415	347	55	13,9
Leiria	59	0	59	x	1270	1260	154	16,4
Lisboa	43	9	52	x	1832	1357	139	22,9
Portalegre	29	0	29	x	521	492	60	16,9
Porto	72	1	73	x	2759	1653	242	18,2
Santarém	81	1	82	x	1728	1400	198	15,8
Setúbal	25	1	26	x	629	494	61	18,4
V. Castelo	59	1	60	x	1658	1235	156	18,5
Vila Real	41	0	41	x	855	680	91	16,9
Viseu	64	0	64	x	2231	1544	205	18,4
TOTALS	875	22	897	x	23605	18216	2419	17,3
					41821			

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

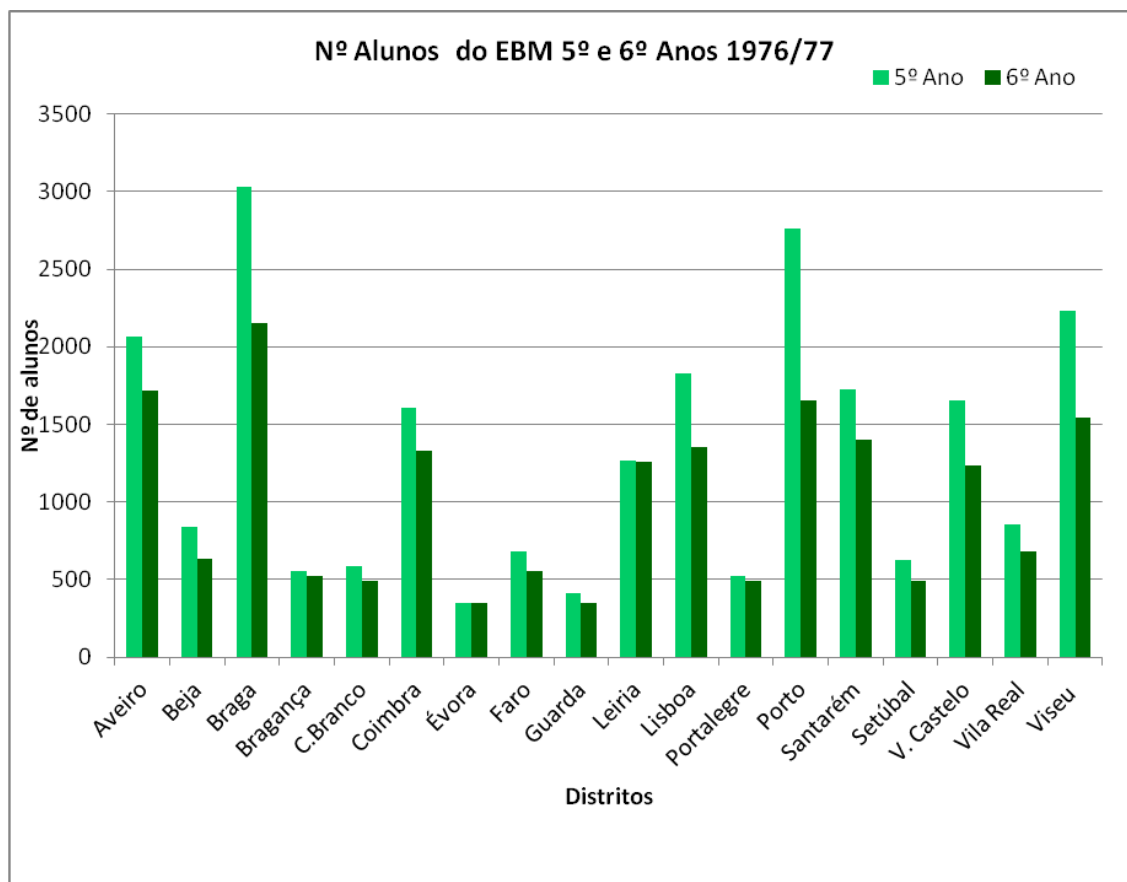
Continua a registar-se um aumento no número de postos oficiais, de um total de 830 passou para 875 e uma diminuição do número de postos particulares que era, no ano lectivo anterior, de 35, passou para 22. O número total de alunos também registou um aumento superior a seis mil alunos.



**Gráfico 23 – Postos de EBM por distrito 1976/77**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Não se registaram alterações significativas quanto ao número de postos, comparativamente com o ano lectivo anterior. Viseu Braga e Santarém continuam a ser os distritos com maior número de postos.

**Gráfico 24 – Alunos de EBM por distrito 1976/77**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

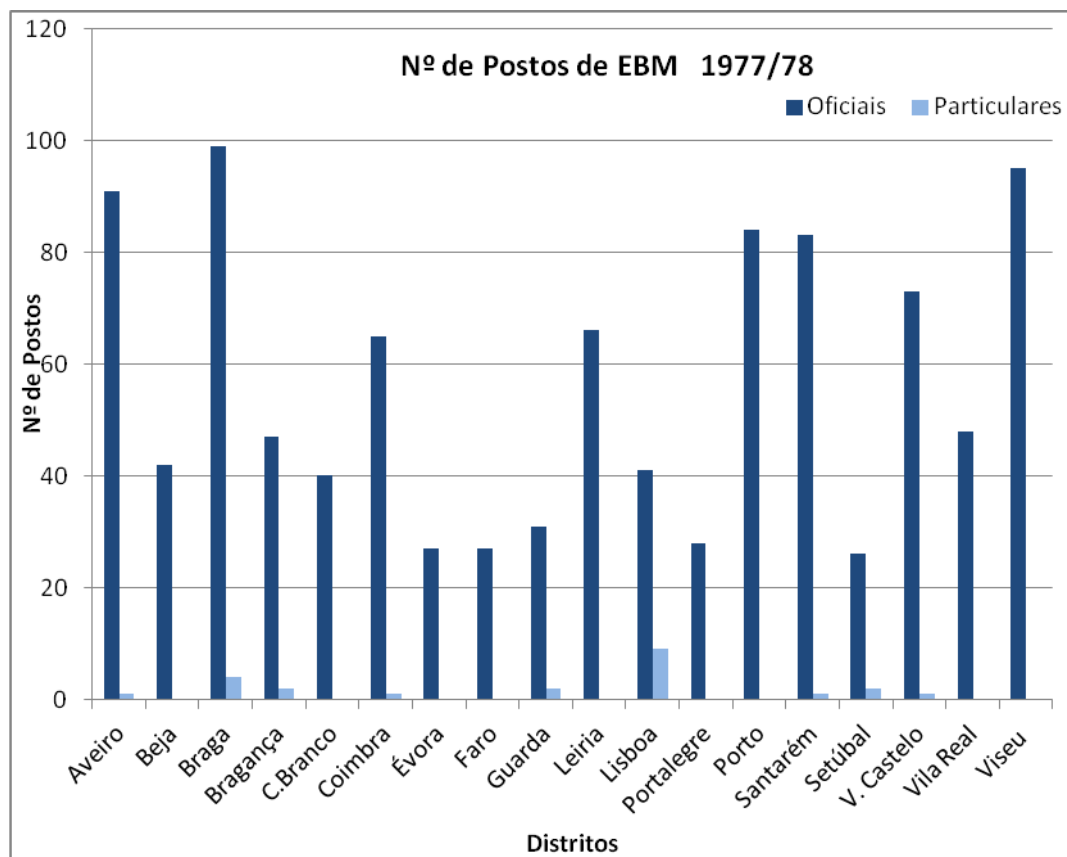
A distribuição de alunos por distrito também não regista alterações significativas, em relação ao ano lectivo anterior. Permanece a tendência de crescimento do número de alunos em alguns distritos, nomeadamente nos distritos de Coimbra e Castelo Branco.

**Quadro Nº16 – EBM no ano lectivo 1977/1978**

QUADRO 16- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1977/1978								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	91	1	92	x	2628	1690	251	17,2
Beja	42	0	42	x	821	703	97	15,7
Braga	99	4	103	x	3296	1895	312	16,6
Bragança	47	2	49	x	685	448	90	12,6
C.Branco	40	0	40	x	616	519	83	13,7
Coimbra	65	1	66	x	1769	1245	183	16,5
Évora	27	0	27	x	433	325	51	14,9
Faro	27	0	27	x	691	595	68	18,9
Guarda	31	2	33	x	514	322	67	12,5
Leiria	66	0	66	x	2172	1081	163	20
Lisboa	41	9	50	x	1630	1085	127	21,4
Portalegre	28	0	28	x	561	371	65	14,3
Porto	84	0	84	x	2400	1575	72	55,2
Santarém	83	1	84	x	1595	1284	191	15,1
Setúbal	26	2	28	x	715	582	73	17,7
V. Castelo	73	1	74	x	1803	1301	171	18,2
Vila Real	48	0	48	x	838	438	95	13,4
Viseu	95	0	95	x	1820	1276	220	14,1
TOTAIS	1013	23	1036	x	24987	16735	2379	17,5
					41722			

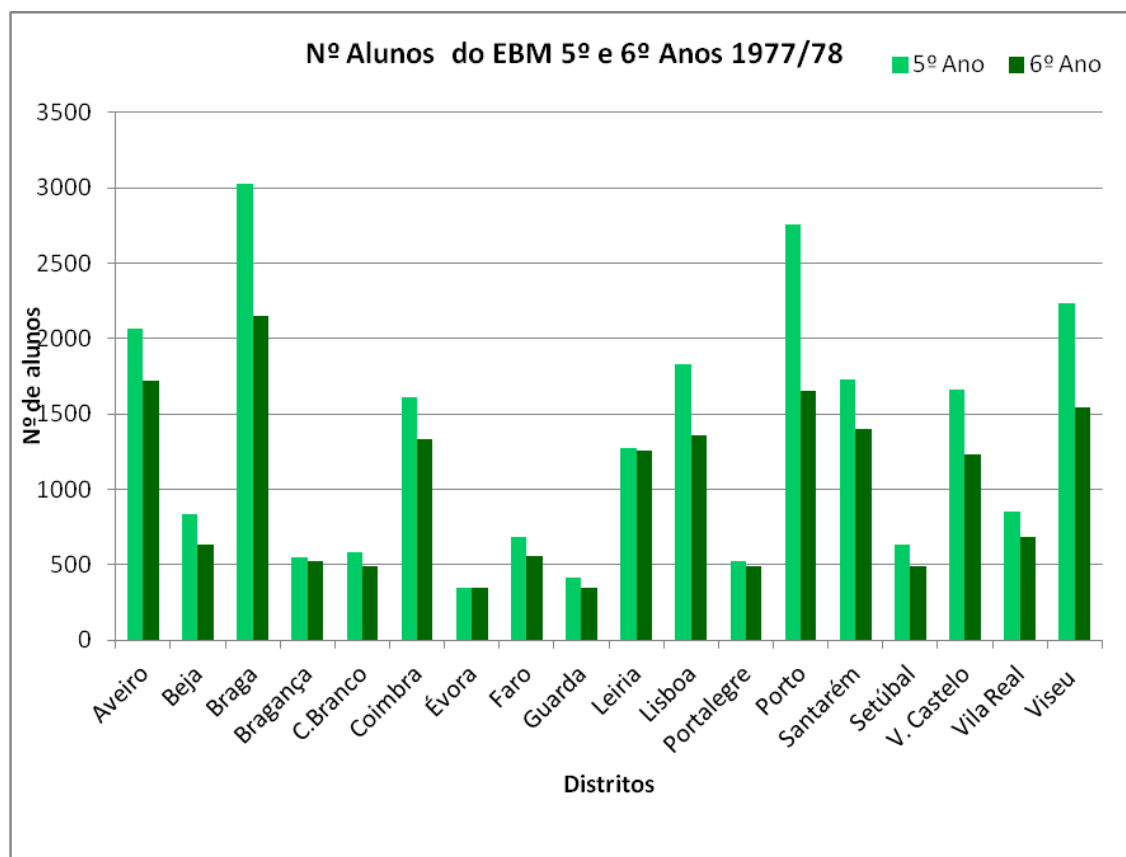
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Comparativamente com o ano lectivo anterior registou-se um aumento no número de postos oficiais e acréscimo de um posto particular. Contudo, verificou-se uma diminuição no número de professores, que se traduziu num aumentado a relação alunos/professor.

**Gráfico 25 – Postos de EBM por distrito 1977/78**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O aumento do número de postos foi mais significativo nos distritos que já apresentavam um valor mais elevado, nomeadamente Aveiro, Braga, Santarém e Viseu. Com menor número de postos salientamos os distritos de Faro, Évora e Portalegre. Dos nove distritos com postos particulares, apenas o de Lisboa assume um valor mais significativo. Nos restantes distritos o número de postos particulares é muito reduzido.

**Gráfico 26 – Alunos de EBM por distrito 1977/78**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

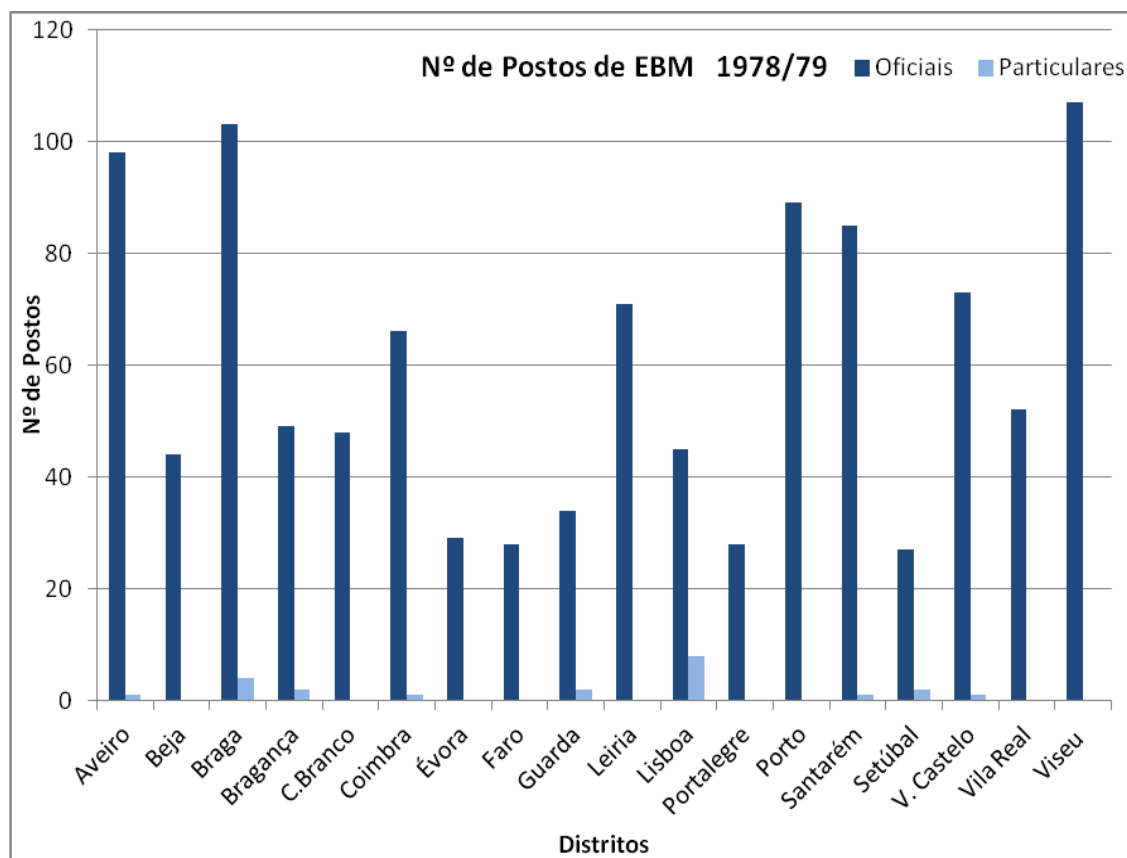
Os distritos de Braga, Porto, Aveiro e Viseu tinham, em 1977/78 mais alunos matriculados no 5º e no 6º ano, sendo esse valor maior no 5º ano.

**Quadro Nº17 – EBM no ano lectivo 1978/1979**

QUADRO 17- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1978/1979								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof
Aveiro	98	1	99	x	3622	2460	x	x
Beja	44	0	44	x	841	731	x	x
Braga	103	4	107	x	4571	2722	x	x
Bragança	49	2	51	x	769	549	x	x
C.Branco	48	0	48	x	832	593	x	x
Coimbra	66	1	67	x	2035	1479	x	x
Évora	29	0	29	x	520	366	x	x
Faro	28	0	28	x	759	634	x	x
Guarda	34	2	36	x	534	413	x	x
Leiria	71	0	71	x	2078	1374	x	x
Lisboa	45	8	53	x	1845	1400	x	x
Portalegre	28	0	28	x	532	471	x	x
Porto	89	0	89	x	3951	2575	x	x
Santarém	85	1	86	x	1926	1524	x	x
Setúbal	27	2	29	x	719	691	x	x
V. Castelo	73	1	74	x	1957	1497	x	x
Vila Real	52	0	52	x	1094	702	x	x
Viseu	107	0	107	x	2423	1527	x	x
TOTAIS	1076	22	1098	x	31008	21708	x	x
					52716			

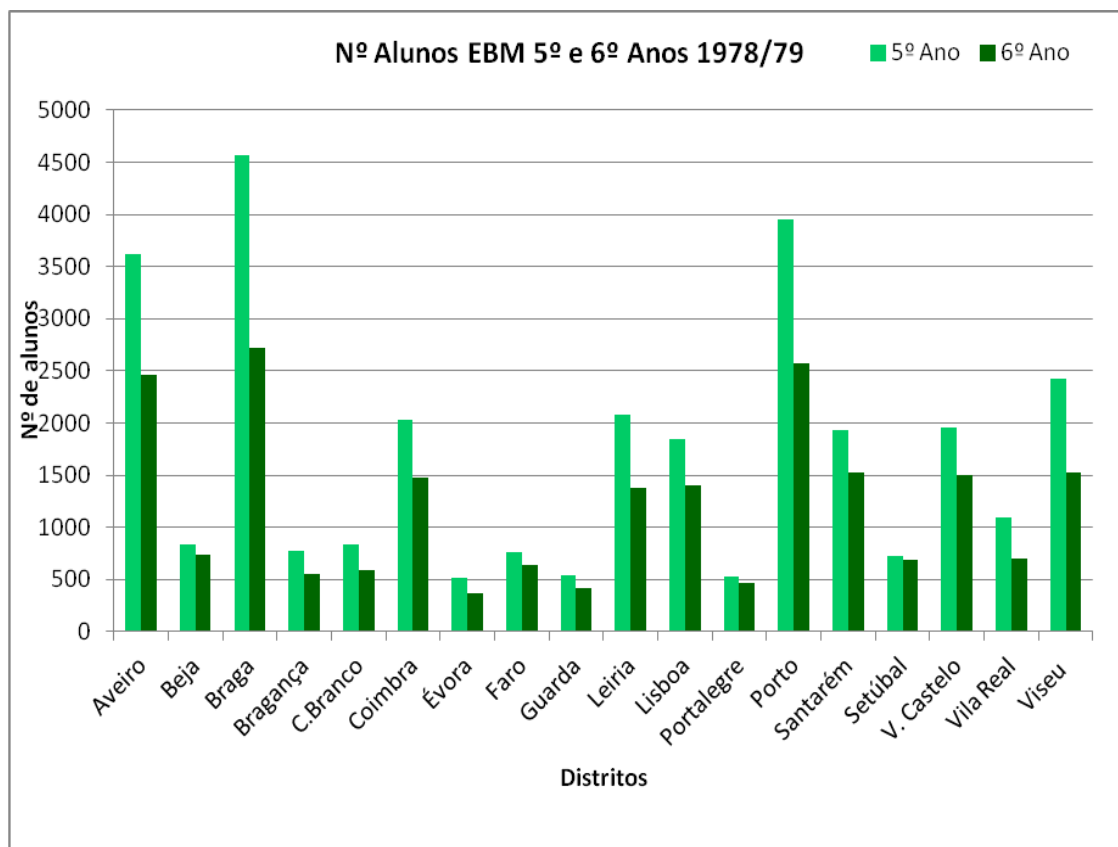
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Registou-se um aumento do número de postos oficiais e a diminuição de um posto oficial. Registou-se ainda um aumento total de alunos em ambos os anos de escolaridade.

**Gráfico 27 – Postos de EBM por distrito 1978/79**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Os postos do EBM no ano de 1978/79 eram, na sua grande maioria, oficiais. Apenas nove distritos tinham postos particulares e em todos eles o seu número era muito reduzido. Lisboa era o distrito que apresentava um valor mais elevado de postos particulares, embora reduzido.

**Gráfico 28 – Alunos de EBM por distrito 1978/79**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1978/79 os distritos com mais alunos a frequentar a Telescola eram Braga, Porto e Aveiro. Em todos os distritos o número de alunos a frequentar o 5º ano era significativamente superior ao do sexto e especialmente nos três distritos com mais alunos. Verifica-se ainda os são os distritos do interior e do sul os que apresentam menor número de alunos.



**Quadro Nº18 – do EBM no ano lectivo 1979/1980**

<b>QUADRO 18- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1979/1980</b>							
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	x	x	x	x	x	x	x
Beja	x	x	x	x	x	x	x
Braga	x	x	x	x	x	x	x
Bragança	x	x	x	x	x	x	x
C.Branco	x	x	x	x	x	x	x
Coimbra	x	x	x	x	x	x	x
Évora	x	x	x	x	x	x	x
Faro	x	x	x	x	x	x	x
Guarda	x	x	x	x	x	x	x
Leiria	x	x	x	x	x	x	x
Lisboa	x	x	x	x	x	x	x
Portalegre	x	x	x	x	x	x	x
Porto	x	x	x	x	x	x	x
Santarém	x	x	x	x	x	x	x
Setúbal	x	x	x	x	x	x	x
V. Castelo	x	x	x	x	x	x	x
Vila Real	x	x	x	x	x	x	x
Viseu	x	x	x	x	x	x	x
<b>TOTAIS</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

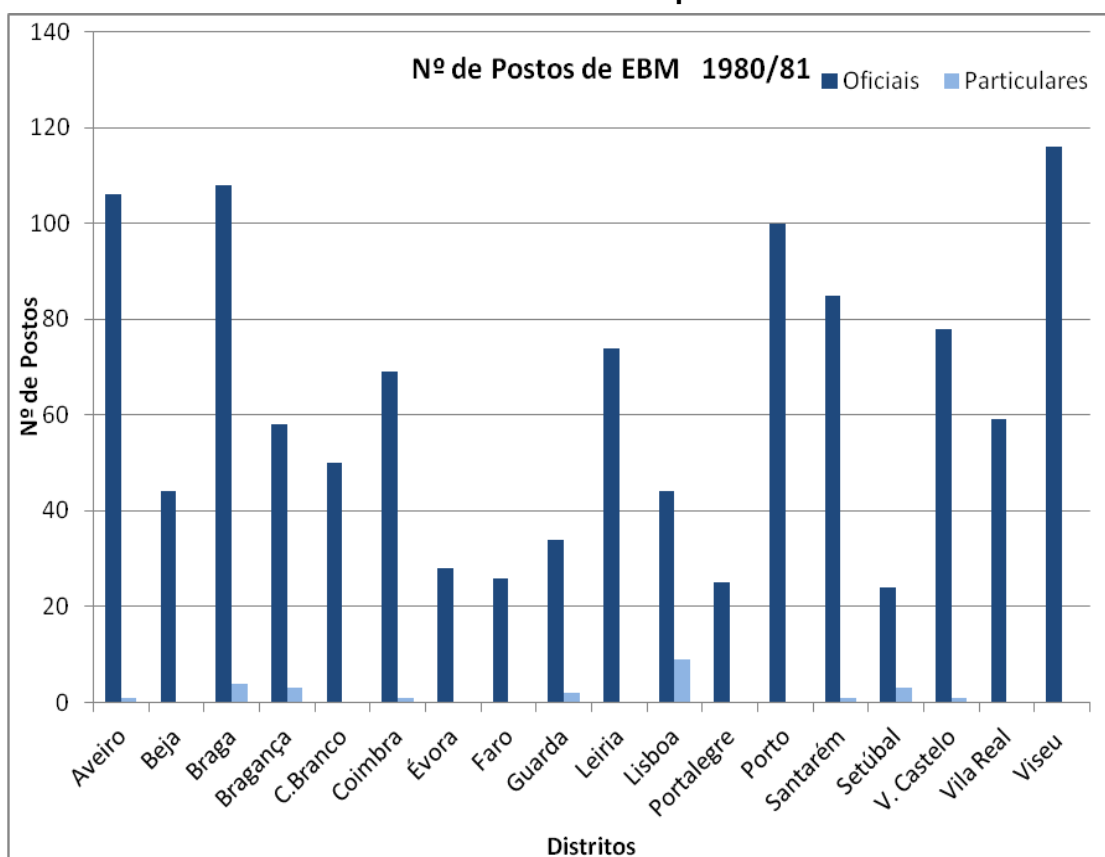
Não dispomos de dados que permitam caracterizar o EBM no lectivo 1979/80.

**Quadro Nº19 – do EBM no ano lectivo 1980/1981**

QUADRO 19- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1980/1981								
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	106	1	107	x	3790	3061	x	x
Beja	44	0	44	x	811	695	x	x
Braga	108	4	112	x	5212	3598	x	x
Bragança	58	3	61	x	849	683	x	x
C.Branco	50	0	50	x	735	671	x	x
Coimbra	69	1	70	x	2018	1771	x	x
Évora	28	0	28	x	447	394	x	x
Faro	26	0	26	x	768	664	x	x
Guarda	34	2	36	x	509	432	x	x
Leiria	74	0	74	x	1959	1558	x	x
Lisboa	44	9	53	x	1491	1615	x	x
Portalegre	25	0	25	x	424	372	x	x
Porto	100	0	100	x	4823	3226	x	x
Santarém	85	1	86	x	1987	1634	x	x
Setúbal	24	3	27	x	789	633	x	x
V. Castelo	78	1	79	x	2049	1690	x	x
Vila Real	59	0	59	x	1167	736	x	x
Viseu	116	0	116	x	2603	2033	x	x
TOTAIS	1128	25	1153	x	32431	25466	x	x
					57897			

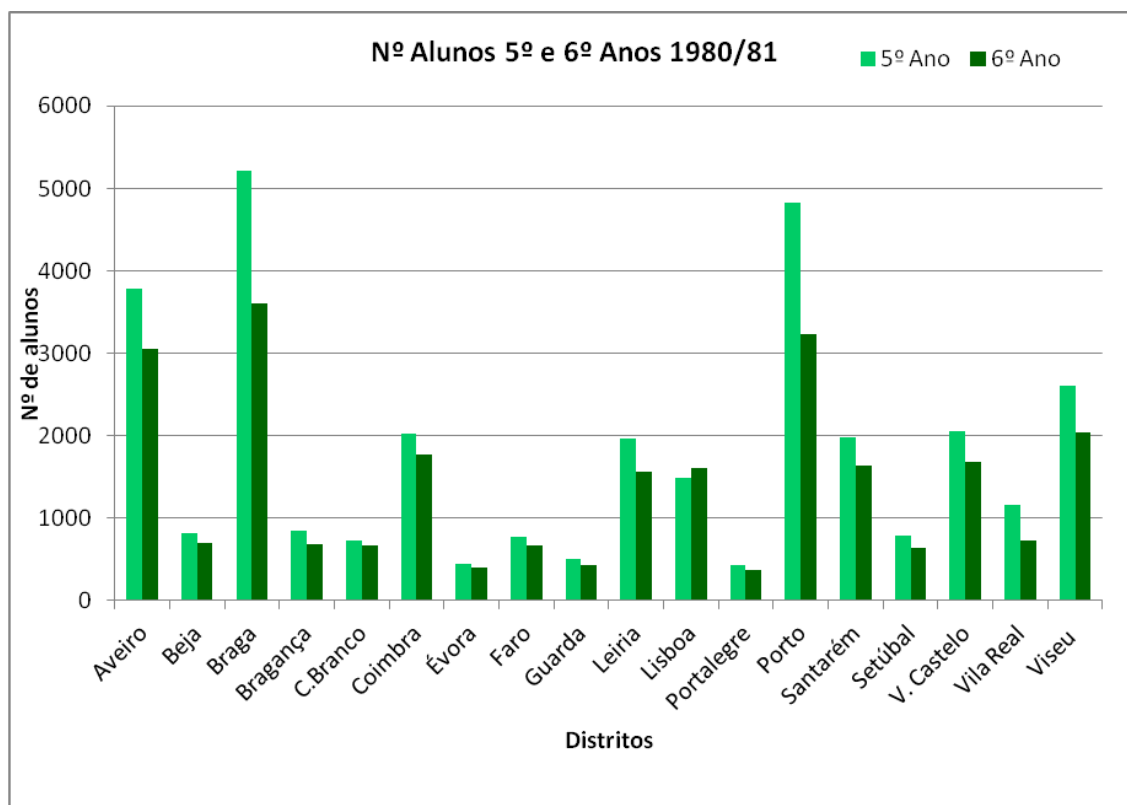
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Os valores apresentados no quadro a cima relativos ao ano lectivo 1980/81, registam um aumento do número de alunos, comparativamente com o ano lectivo 1978/79. Regista-se igualmente um crescente número de alunos matriculados no quinto ano. Aumentou o número de postos oficiais e muito ligeiramente de 21 para 25 postos oficiais.

**Gráfico 29 – Número de Postos de EBM por distrito 1980/81**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1980/81 os três distritos com mais postos são, Viseu, Braga, Aveiro. Lisboa é o distrito mais postos particulares. Setúbal, Évora, Portalegre e Faro são os distritos com menor número de postos.

**Gráfico 30 – Número de Alunos de EBM por distrito 1980/81**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

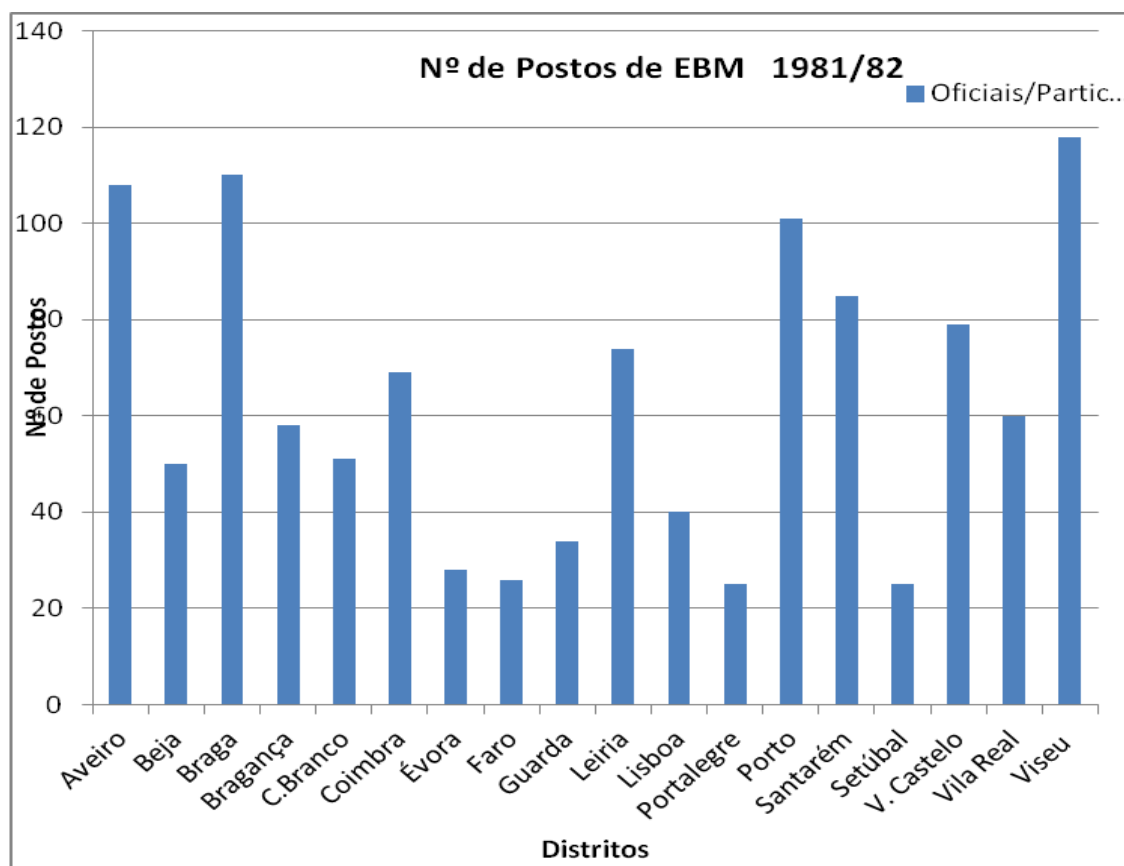
Continua a verificar-se em 1980/81 um maior número de alunos no quinto ano do que no sexto, sendo essa diferença mais significativa nos distritos com mais alunos.

**Quadro Nº20 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1981/1982**

QUADRO 20- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1981/1982						
Distritos (continente)	POSTOS	Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais/Particulares		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	108	355	3907	2814	x	x
Beja	50	104	868	651	x	x
Braga	110	433	5327	3704	x	x
Bragança	58	122	751	631	x	x
C.Branco	51	110	801	663	x	x
Coimbra	69	202	2084	1777	x	x
Évora	28	61	417	381	x	x
Faro	26	75	901	620	x	x
Guarda	34	70	496	400	x	x
Leiria	74	212	2039	1679	x	x
Lisboa	40	131	1519	1101	x	x
Portalegre	25	56	457	366	x	x
Porto	101	394	4957	3560	x	x
Santarém	85	220	2062	1622	x	x
Setúbal	25	76	767	831	x	x
V. Castelo	79	212	2634	1604	x	x
Vila Real	60	136	1246	825	x	x
Viseu	118	302	2729	2079	x	x
TOTAIS	1141	3271	33962	25308	x	x
			59270			

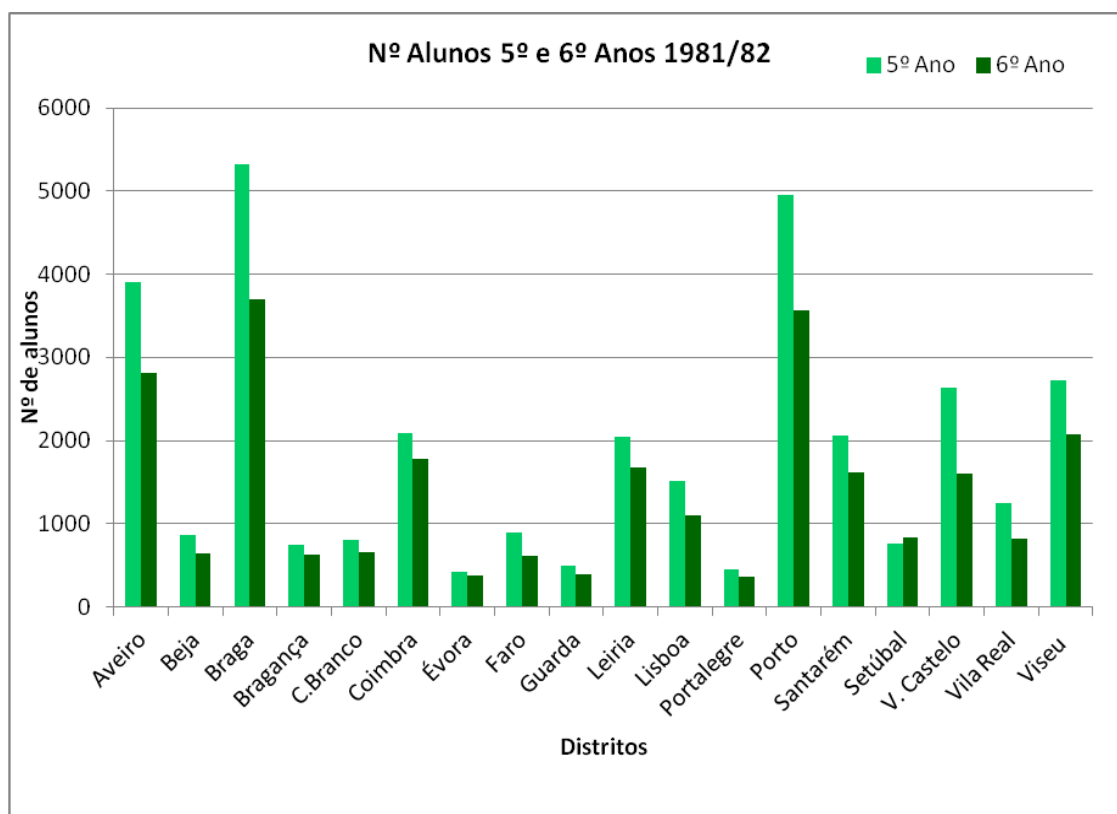
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1981/82 os dados sobre os postos incluem os oficiais e os particulares. Registou-se uma ligeira diminuição no número de postos que era de 1153, no ano lectivo anterior, passou para 1141. Surgem dados relativos ao número de turmas, destacando-se os distritos de Braga (com 433), Porto (com 394) e Aveiro (com 355). Verificou-se um crescimento total do número de alunos resultante do aumento de alunos no 5º ano uma vez o número de alunos no 6º ano diminuiu ligeiramente.

**Gráfico 31 – Número de Postos de EBM por distrito 1981/82**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico nº 31 representa o número de postos no ano lectivo 1981/82. Os dados referem-se aos postos oficiais e particulares no seu conjunto, não existindo dados relativos a cada um deles, em separado. Destaca-se os distritos de Viseu, Braga e Aveiro com maior número de postos. Os distritos com menor número de postos são Setúbal, Portalegre e Faro.

**Gráfico 32 – Número de Alunos de EBM por distrito 1981/82**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico 32 que representa o número de alunos do EBM, por distrito, em 1981/82 salientam-se os distritos do Porto, Braga e Aveiro com mais alunos. De assinalar igualmente o número de alunos no 5º ano ser mais elevado que o do 6º ano, em todos os distritos. Esta diferença é mais acentuada nos distritos com mais alunos.

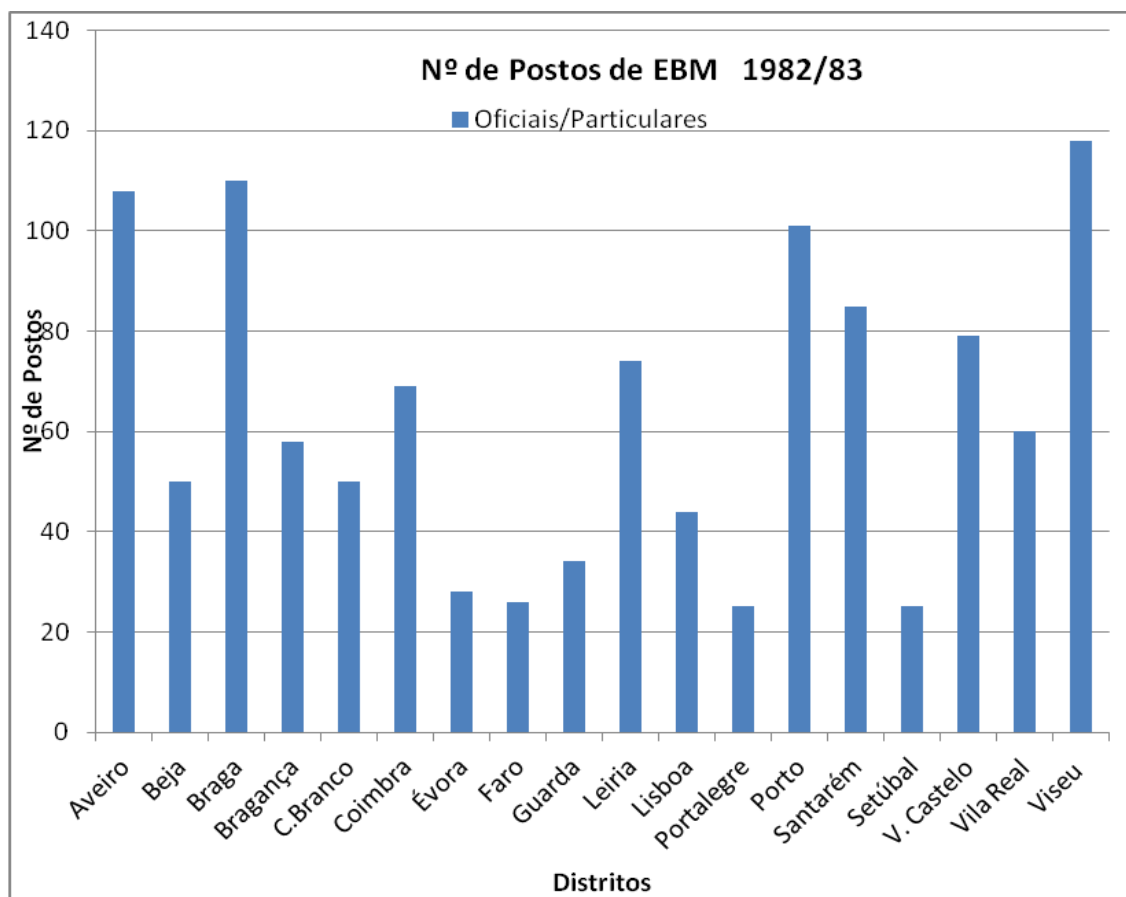
**Quadro Nº21 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1982/1983**

QUADRO 21- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1982/1983						
Distritos (continente)	POSTOS	Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais/Particulares		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	108	x	4021	3073	x	x
Beja	50	x	778	748	x	x
Braga	110	x	5373	4046	x	x
Bragança	58	x	727	578	x	x
C.Branco	50	x	800	687	x	x
Coimbra	69	x	1706	1677	x	x
Évora	28	x	442	370	x	x
Faro	26	x	814	813	x	x
Guarda	34	x	476	450	x	x
Leiria	74	x	1942	1660	x	x
Lisboa	44	x	1372	1278	x	x
Portalegre	25	x	424	379	x	x
Porto	101	x	4843	3777	x	x
Santarém	85	x	1910	1830	x	x
Setúbal	25	x	760	706	x	x
V. Castelo	79	x	2103	1772	x	x
Vila Real	60	x	1036	995	x	x
Viseu	118	x	2729	2186	x	x
TOTAIS	1144	x	32256	27025	x	x
			59281			

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

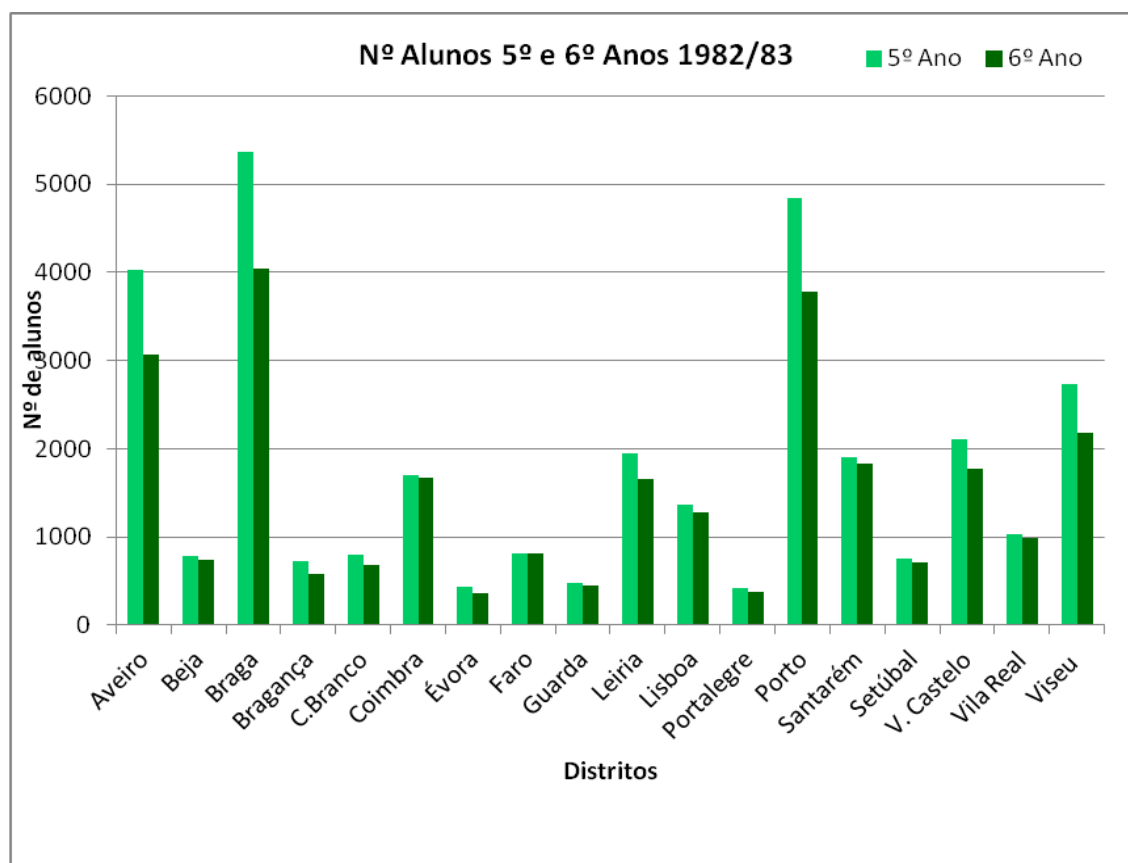
No ano lectivo 1982/83 houve apenas um aumento de três postos, relativamente ao ano lectivo anterior. Registou-se um aumento muito ligeiro no número total de alunos, apesar da diminuição de alunos no 5º ano.



**Gráfico 33 – Número de Postos de EBM por distrito 1982/83**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Os distritos de Aveiro, Braga e Viseu continuavam a ser os que têm mais postos. Os distritos com menos postos de recepção são Faro, Portalegre e Setúbal.

**Gráfico 34 – Número de Alunos de EBM por distrito 1982/83**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

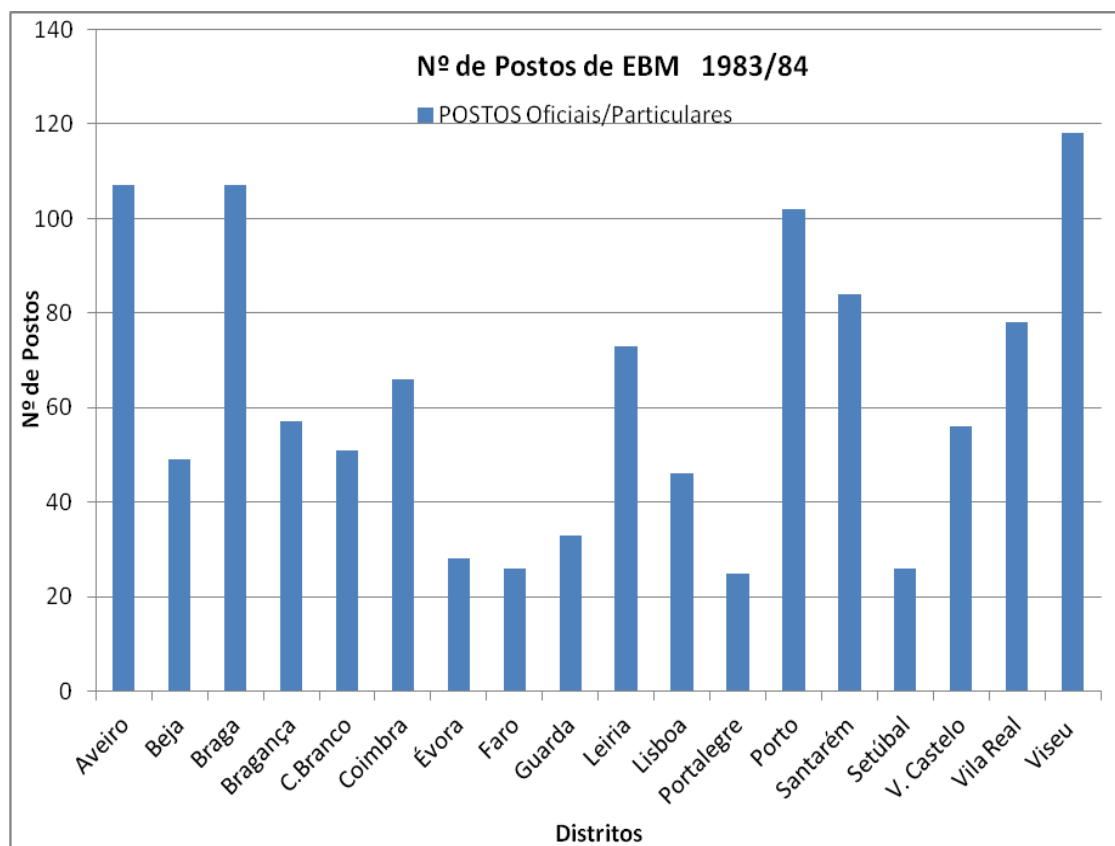
No ano lectivo 1982/83 não se registaram alterações significativas comparativamente com o ano lectivo anterior. Permaneceram com mais alunos os distritos de Braga, Porto e Aveiro. Com menor número de alunos continuam os distritos de Évora, Portalegre e Guarda.

**Quadro Nº22 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1983/1984**

QUADRO 22 -Caracterização do EBM no ano lectivo de 1983/1984						
Distritos (continente)	POSTOS	Nº Turmas	ALUNOS		PROFESSORES	
	Oficiais/Particulares		5º Ano	6º Ano	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	107	x	3961	3111	x	x
Beja	49	x	820	652	x	x
Braga	107	x	5404	4213	x	x
Bragança	57	x	639	618	x	x
C.Branco	51	x	747	717	x	x
Coimbra	66	x	1856	1613	x	x
Évora	28	x	475	354	x	x
Faro	26	x	881	745	x	x
Guarda	33	x	408	591	x	x
Leiria	73	x	1783	1691	x	x
Lisboa	46	x	1409	1120	x	x
Portalegre	25	x	381	355	x	x
Porto	102	x	4249	3796	x	x
Santarém	84	x	1826	1728	x	x
Setúbal	26	x	790	691	x	x
V. Castelo	56	x	1047	811	x	x
Vila Real	78	x	1976	1758	x	x
Viseu	118	x	2580	2346	x	x
TOTALIS	1132	x	31232	26910	x	x
			58142			

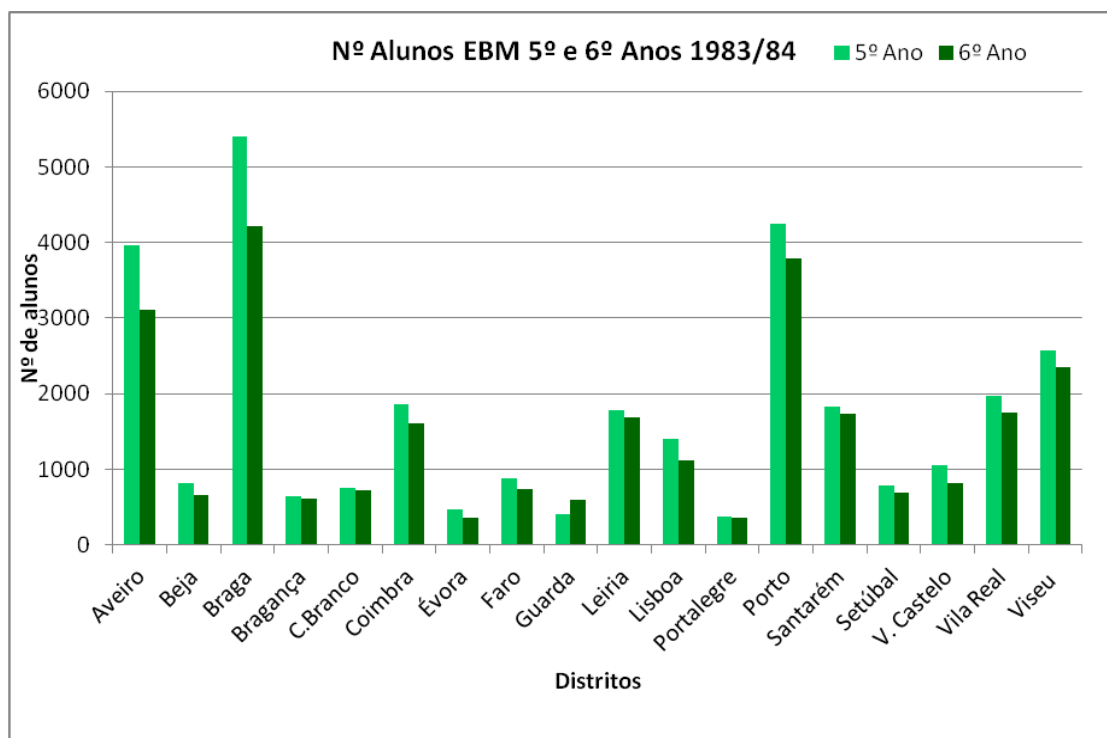
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No lectivo 1983/84 verificou-se uma ligeira diminuição no número de postos e no número de alunos a frequentarem o 5º e o 6º ano do EBM.

**Gráfico 35 – Número de Postos de EBM por distrito 1983/84**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Os distritos de Viseu, Braga e Aveiro continuam a ser os três distritos com maior número de postos. Os distritos com menos postos situam-se a sul do país, Faro, Portalegre e Setúbal.

**Gráfico 36 – Número de Alunos de EBM por distrito 1983/84**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

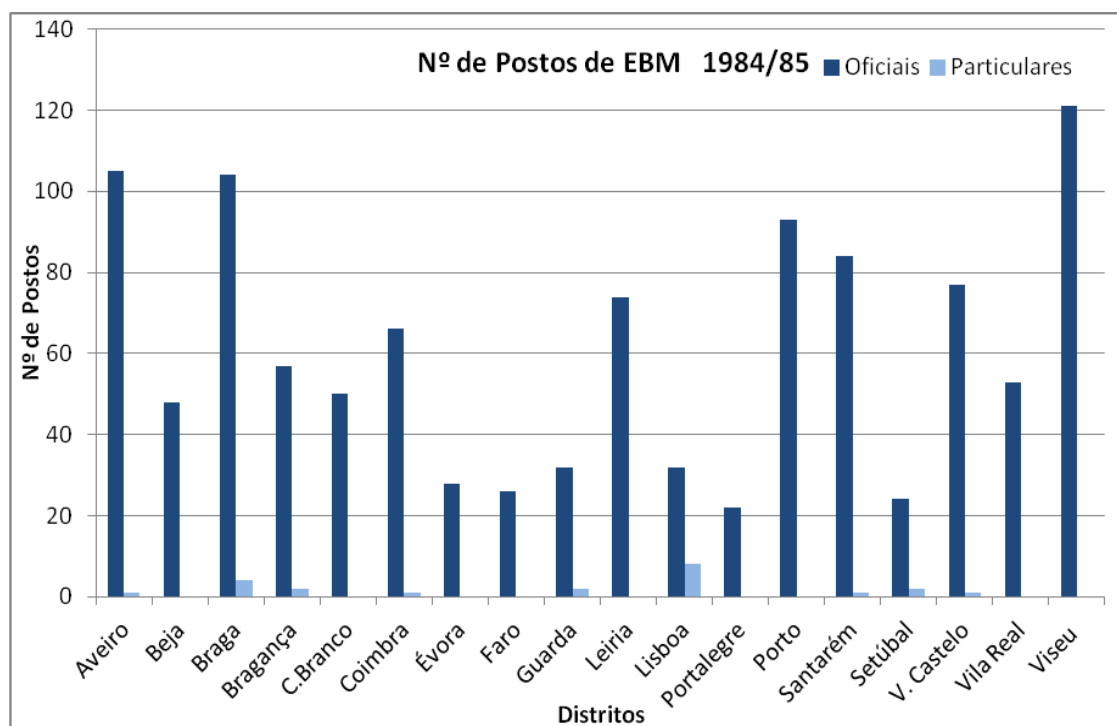
No ano lectivo 1983/84 o número de alunos matriculados no 5º ano continuava superior ao do 6º, em todos os distritos, embora essa diferença fosse menos significativa do que no ano lectivo anterior. Os distritos com mais alunos, em ambos os anos, continuavam a ser Braga, Porto e Aveiro. Os distritos de Évora, Portalegre e Guarda eram os que registavam menos alunos.

**Quadro Nº 23 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1984/1985**

QUADRO 23- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1984/1985									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	105	1	105	354	3148	2983	6131	366	16,8
Beja	48	0	48	107	678	678	1356	107	12,1
Braga	104	4	104	423	5291	4167	9458	444	21,3
Bragança	57	2	57	116	606	596	1202	116	10,4
C.Branco	50	0	50	110	722	644	1366	110	12,4
Coimbra	66	1	66	185	1855	1591	3446	186	18,5
Évora	28	0	28	60	487	384	871	60	14,5
Faro	26	0	26	88	860	756	1616	89	18,2
Guarda	32	2	32	64	356	248	604	64	9,4
Leiria	74	0	74	189	1935	1609	3544	190	18,7
Lisboa	32	8	32	120	1364	1100	2464	124	19,9
Portalegre	22	0	22	49	429	350	779	49	15,9
Porto	93	0	93	362	4245	3062	7307	374	19,5
Santarém	84	1	84	213	1880	1667	3547	215	16,5
Setúbal	24	2	24	81	968	832	1800	83	21,7
V. Castelo	77	1	77	206	1858	1618	3476	208	16,7
Vila Real	53	0	53	121	849	769	1618	121	13,4
Viseu	121	0	121	295	2734	2283	5017	297	16,9
(Particulares)		22	22	42	690	660	1350	42	32,1
TOTAIS	1096	22	1118	3185	30955	25997		3245	17,5
	1118				56893				

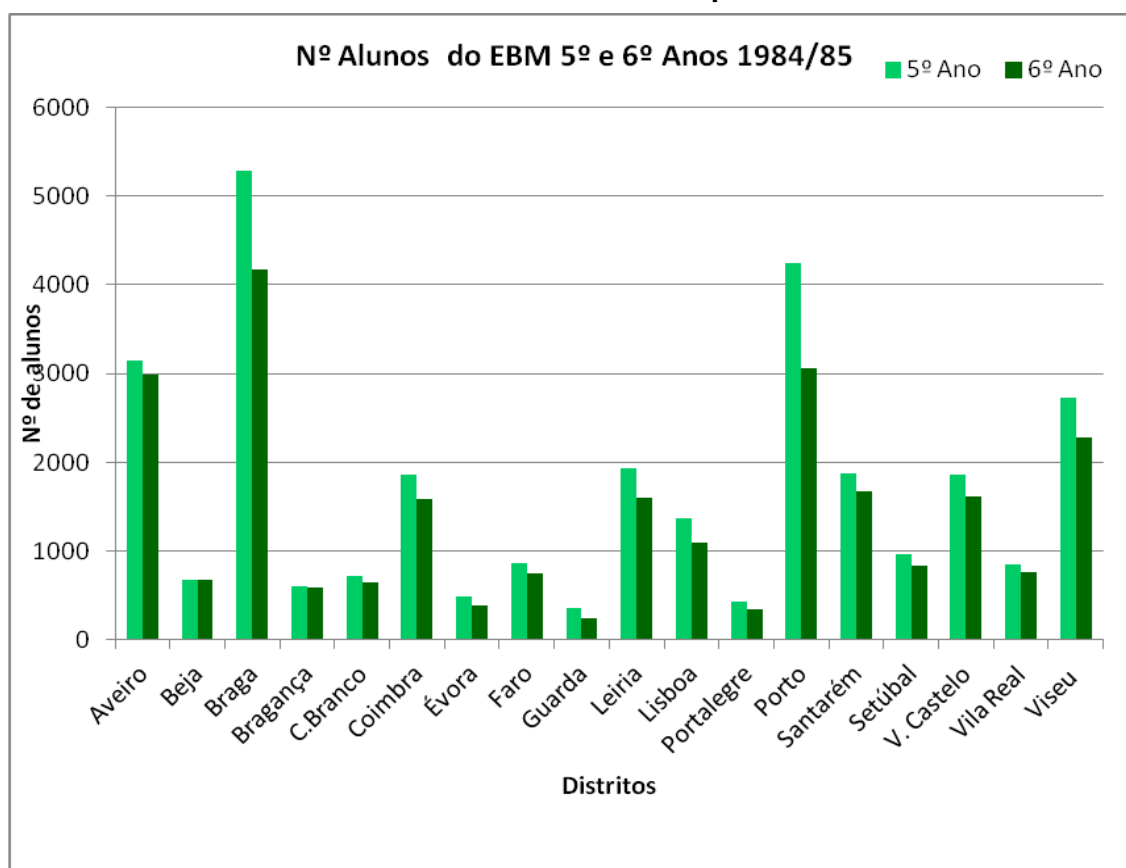
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Em 1984/85 o número total de alunos o número total de alunos diminuiu comparativamente com o ano lectivo anterior. No 5º ano menos 277 e no 6º ano menos 913 alunos. A relação alunos/professor manteve-se idêntica, em termos totais à de 1977/78, sendo em ambos os anos de 17,5.

**Gráfico 37 – Número de Postos de EBM por distrito 1984/85**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos.

Os dados relativos ao número de postos surgem separadamente os postos oficiais e os postos particulares. Os postos oficiais são em número muito superior. Os postos particulares são apenas pontuais e destes a sua maioria encontra-se no distrito de Lisboa. Os distritos de Viseu Aveiro e Braga continuam a ser os que têm maior número de postos.

**Gráfico 38 – Número de Alunos de EBM por distrito 1984/85**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1984/85 o número de alunos do 5º ano continuava superior ao do 6º. Os distritos com mais alunos continuavam a ser Braga, Porto e Aveiro. Portalegre, Guarda e Évora permaneciam os distritos com menos alunos.

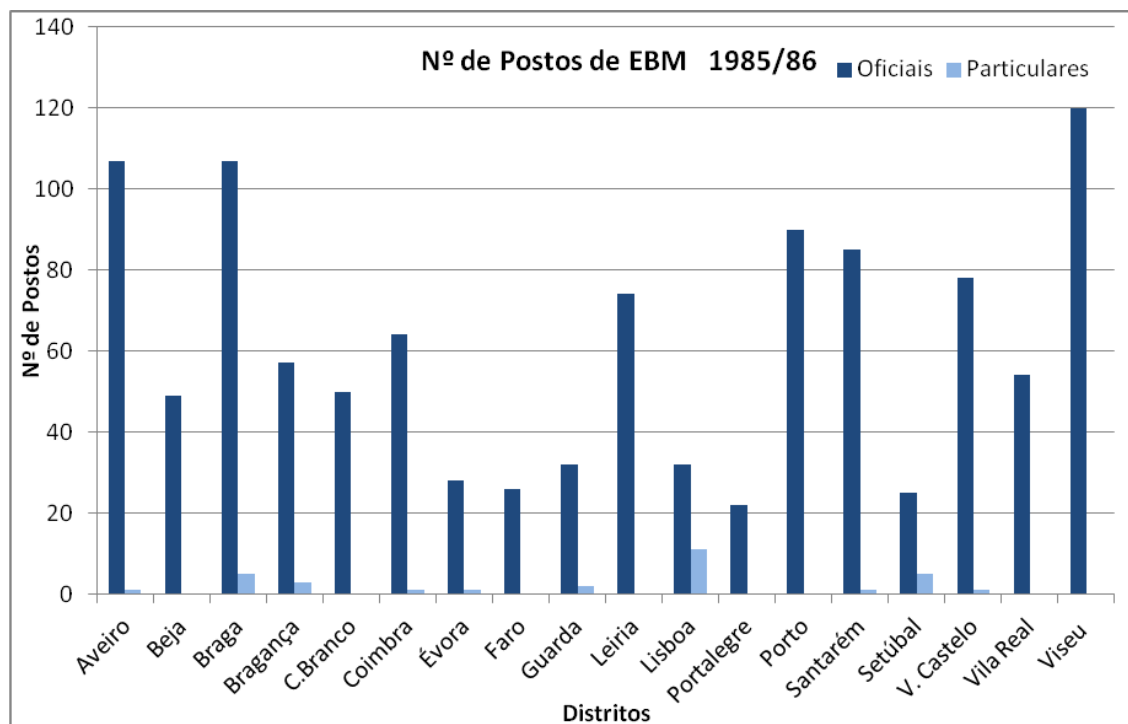


**Quadro Nº24 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1985/1986**

QUADRO 24- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1985/1986									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	107	1	108	362	3993	3428	7421	373	19,9
Beja	49	0	49	107	753	612	1365	107	12,8
Braga	107	5	112	423	5216	4000	9216	448	20,6
Bragança	57	3	60	112	575	542	1117	112	10
C.Branco	50	0	50	104	738	613	1351	104	13
Coimbra	64	1	65	179	1727	1640	3367	179	18,8
Évora	28	1	29	59	469	380	849	59	14,4
Faro	26	0	26	74	793	750	1543	75	20,6
Guarda	32	2	34	64	356	317	673	64	10,5
Leiria	74	0	74	190	1733	1639	3372	190	17,7
Lisboa	32	11	43	106	1276	1007	2283	111	20,6
Portalegre	22	0	22	49	432	339	771	49	15,7
Porto	90	0	90	336	3932	3425	7357	351	21
Santarém	85	1	86	214	1930	1657	3587	217	16,5
Setúbal	25	5	30	80	961	732	1693	83	20,4
V. Castelo	78	1	79	188	1782	1557	3339	191	17,5
Vila Real	54	0	54	115	898	732	1630	115	14,2
Viseu	120	0	120	301	2727	2271	4998	303	16,5
Particulares	-	31	-	66	623	591	1214	66	18,4
TOTAIS	1100	31	-	3129	30914	26232	57146	3131	17,9
	1131				57146				

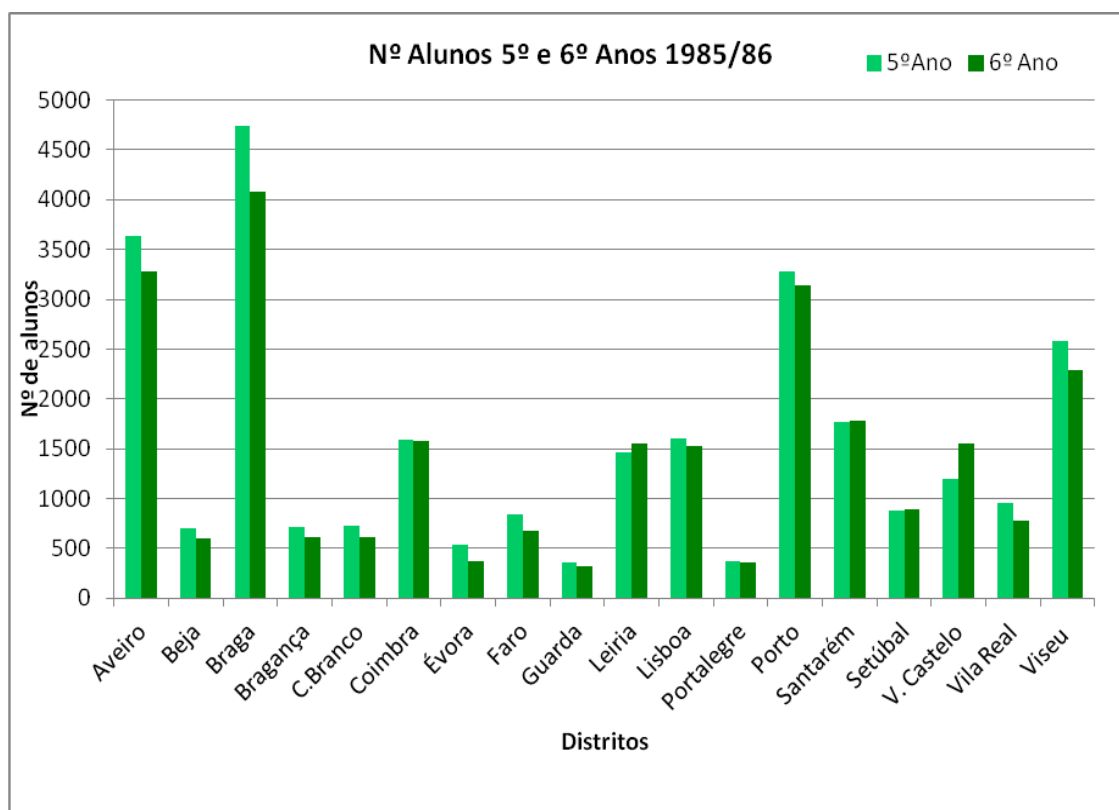
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1985/86 verificou-se um ligeiro aumento no número de postos, mais significativo nos postos particulares, apesar de estes serem em menor número que os oficiais. Houve uma diminuição do número de turmas e um aumento do número de alunos no 6º ano. O número de professores sofre uma quebra e houve uma aumento na relação aluno/professor.

**Gráfico 39 – Número de Postos de EBM por distrito 1985/86**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1985/86 não se registam alterações significativas. Os distritos de Viseu, Aveiro e Braga continuam a ser os que têm maior número de postos de recepção.

**Gráfico 40 – Número de Alunos de EBM por distrito 1985/86**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

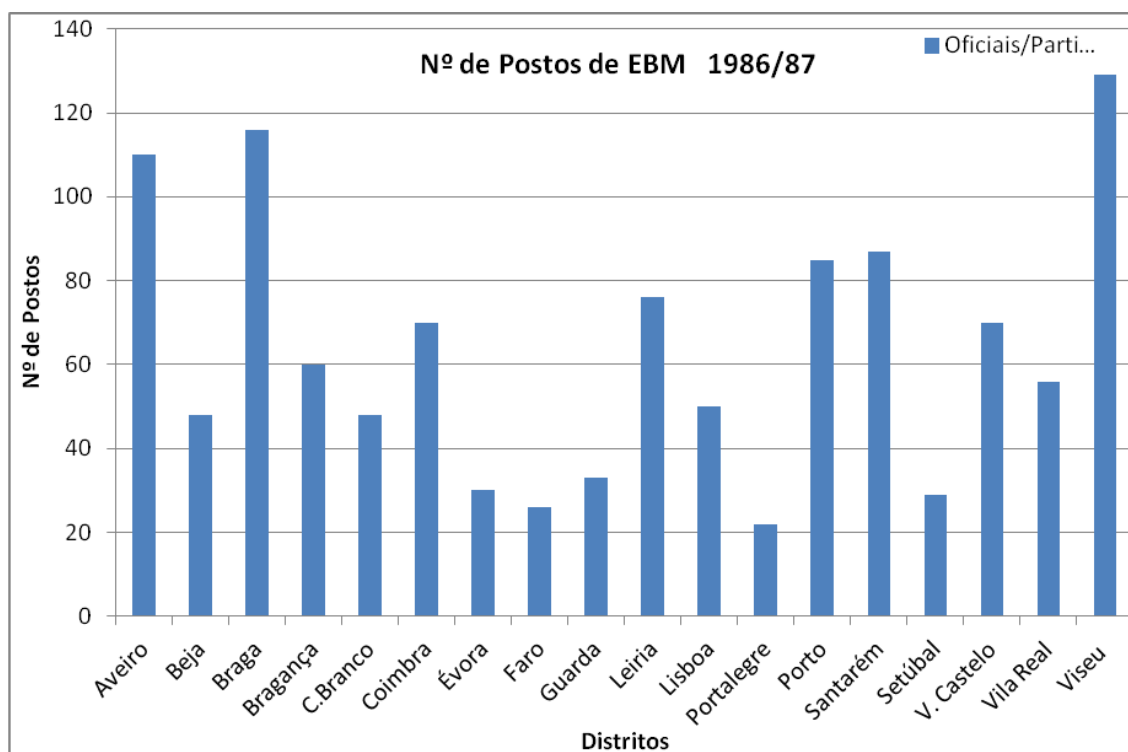
O gráfico que representa o número de alunos no EBM, em 1985/86 revela que a sua distribuição por distrito continua a ser idêntica à anterior. Braga, Aveiro, Porto e Viseu são os distritos com mais alunos matriculados no EBM.

**Quadro Nº25 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1986/1987**

<b>QUADRO 25- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1986/1987</b>								
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais/ Particulares	Total Postos		5ºAno	6º Ano	Total de Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	110	110	353	3640	3277	6917	368	18,8
Beja	48	48	102	701	603	1304	107	12,2
Braga	116	113	418	4744	4086	8740	448	19,7
Bragança	60	57	112	718	607	1172	126	10,5
C.Branco	48	48	102	723	610	1333	107	12,5
Coimbra	70	69	178	1585	1572	3130	186	17
Évora	30	29	61	532	367	883	68	13,2
Faro	26	26	71	845	678	1523	77	19,8
Guarda	33	32	58	358	321	646	65	10,4
Leiria	76	76	176	1467	1548	3015	181	16,7
Lisboa	50	32	118	1607	1529	2586	161	19,5
Portalegre	22	22	48	372	356	728	53	13,7
Porto	85	85	301	3280	3136	6416	317	20,2
Santarém	87	86	210	1766	1783	3509	220	16,1
Setúbal	29	24	77	882	898	1586	97	18,4
V. Castelo	70	69	158	1200	1550	2736	167	16,5
Vila Real	56	55	119	958	779	1717	122	14,2
Viseu	129	128	302	2576	2292	4812	312	15,6
TOTALS	1145	36	3032	27954	25992	1193	3182	17
		1145				53946		

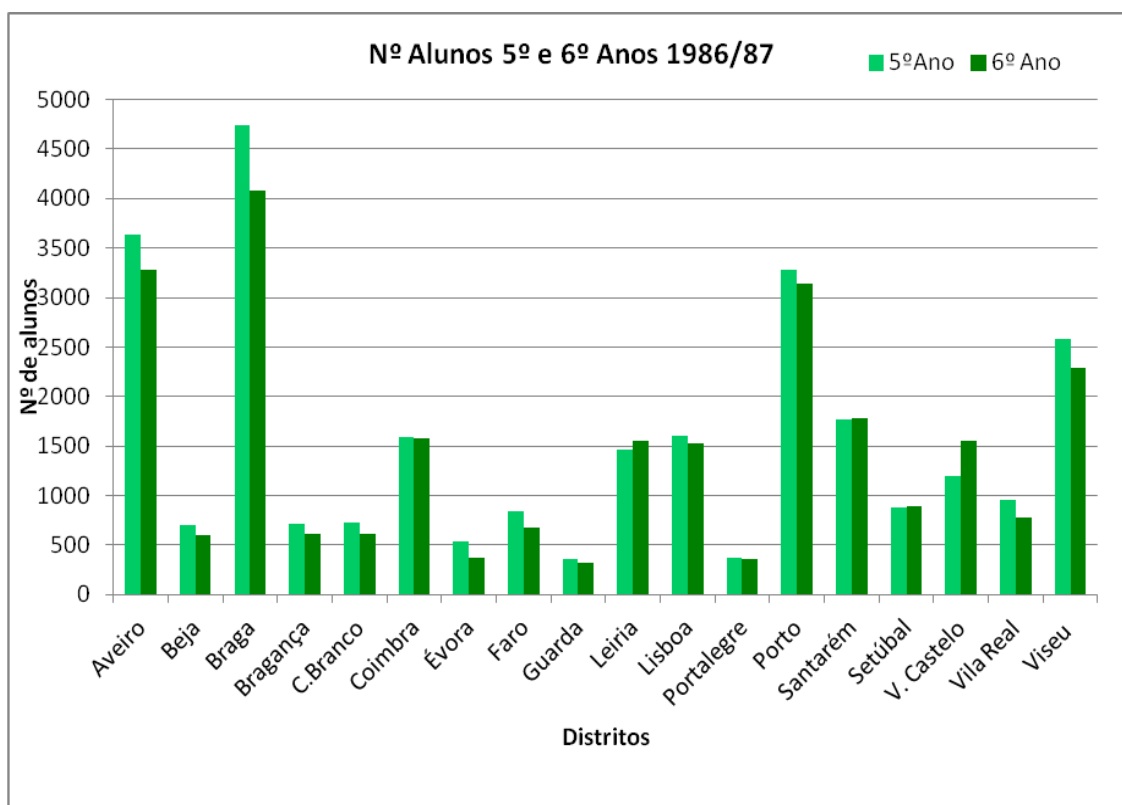
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Em 1986/87 registou-se um ligeiro aumento no número total de postos, mas uma diminuição do número de turmas e do número de alunos sobretudo no 5º ano. No distrito de Lisboa registou-se um aumento significativo do número de aluno, contrariando assim a tendência geral do país. O número de professores mante-se, e diminuiu a relação aluno/professor.

**Gráfico 41 – Número de Postos de EBM por distrito 1986/87**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos.

O gráfico acima representa os postos oficiais e particulares em 1986/87. Destacam-se os distritos de Viseu, Braga e Aveiro com maior número de postos. Os quatro distritos com menor número de postos situam-se a sul do país, são Portalegre, Faro, Évora e Setúbal.

**Gráfico 42 – Número de Alunos de EBM por distrito 1986/87**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

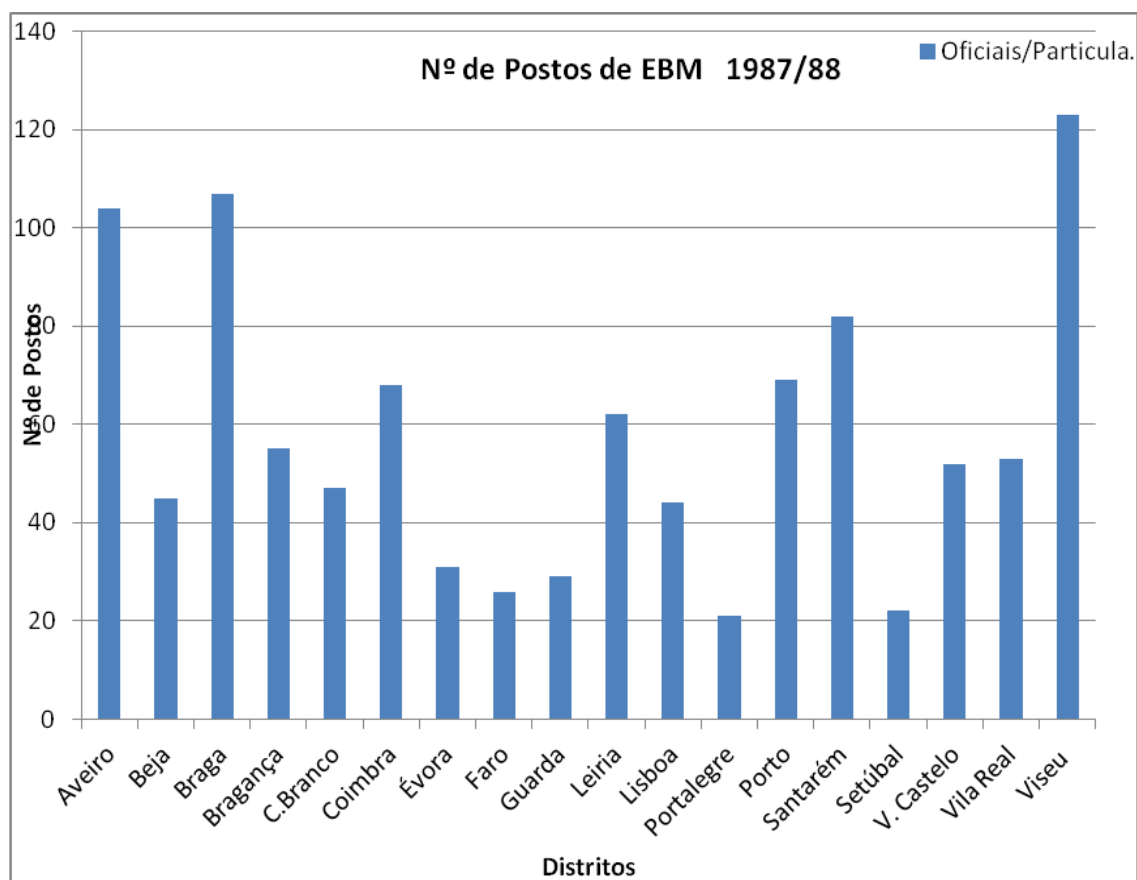
Em 1986/87 continuava a haver mais alunos no 5º ano do que no 6º na maioria dos distritos. Constituía exceção os distritos de Castelo Branco e Leiria. Que tinham mais alunos no 6º ano. Nos distritos de Coimbra, Santarém, Setúbal e Portalegre o número de alunos era idêntico nos dois anos de escolaridade.

**Quadro Nº26 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1987/1988**

QUADRO 26- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1987/1988								
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais/ Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	104	104	324	3096	3225	6321	334	18,9
Beja	45	45	94	705	569	1274	96	13,3
Braga	107	105	390	4390	3846	8147	414	19,9
Bragança	55	52	108	664	615	1115	119	10,7
C. Branco	47	47	103	608	639	1247	104	12
Coimbra	68	67	165	1321	1592	1577	171	17
Évora	31	30	62	503	485	975	65	15,2
Faro	26	71	37	684	787	1471	75	19,6
Guarda	29	28	54	332	303	606	57	11,1
Leiria	62	62	149	1128	1247	2375	152	15,6
Lisboa	44	31	105	1275	1507	2273	138	20,2
Portalegre	21	21	44	309	362	671	45	14,9
Porto	69	69	252	2762	2703	5465	262	20,9
Santarém	82	81	195	1560	1703	3226	200	16,3
Setúbal	22	18	66	793	803	1411	79	20,2
V. Castelo	52	51	122	929	1069	1978	126	15,9
Vila Real	53	53	116	898	743	1641	117	14
Viseu	123	123	286	2291	2183	4474	290	15,4
Particulares/ TOTAIS	1040	27	58	24248	24381	1075	2844	17,1
		1085	1426	48629				

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

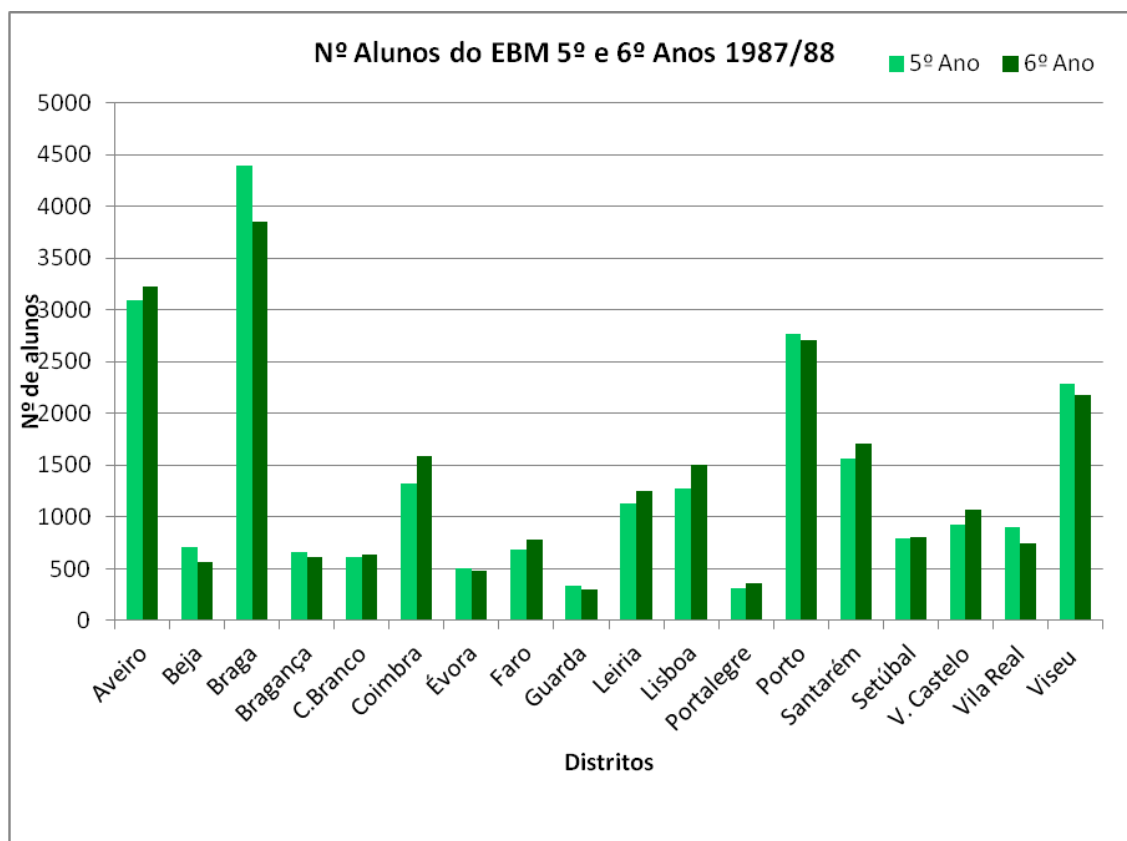
No ano lectivo 1987/88 registou-se uma quebra ligeira no número de postos, uma diminuição do número de alunos e do número de professores.

**Gráfico 43 – Número de Postos de EBM por distrito 1987/88**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No Gráfico acima podemos observar que Os Distritos de Viseu, Braga e Aveiro são os três que apresentam maior número de postos. Com menos postos salientamos os distritos de Faro, Portalegre e Setúbal.



**Gráfico 44 – Número de Alunos de EBM por distrito 1987/88**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

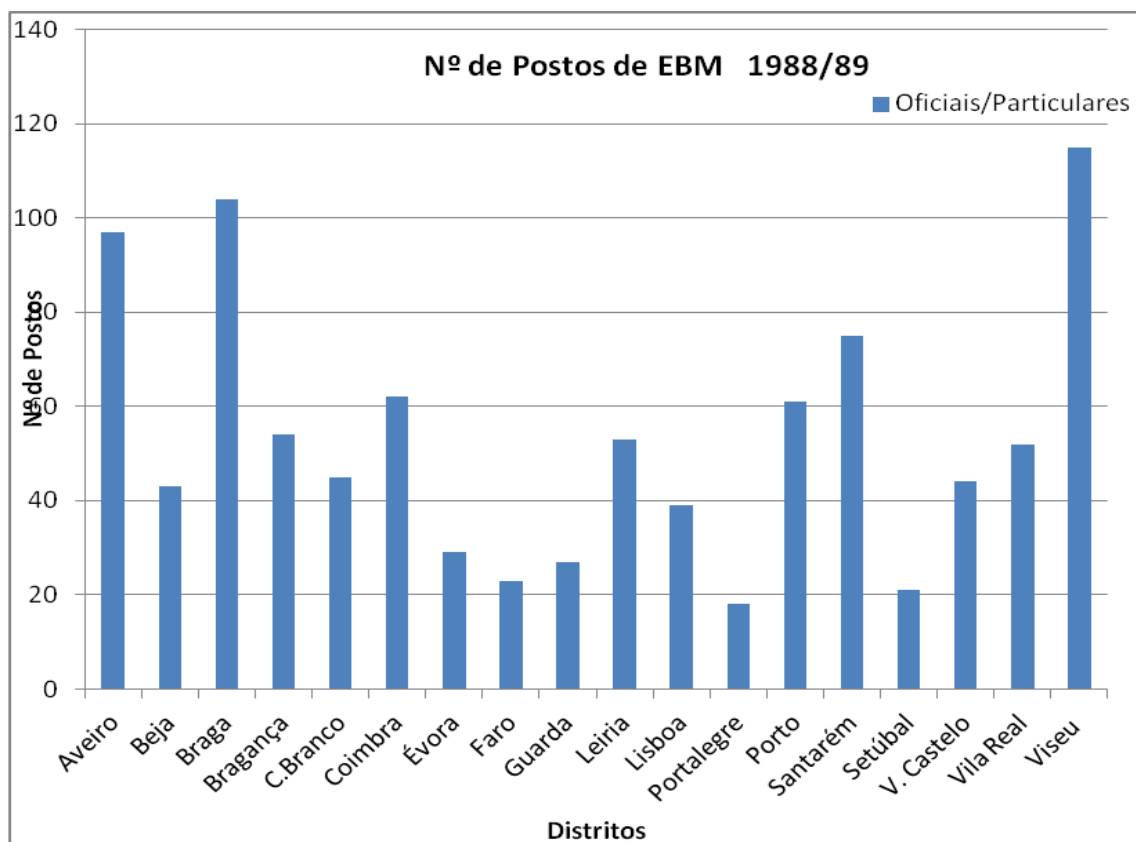
O gráfico acima representa os alunos do EBM no ano lectivo 1987/88. Comparando com gráfico correspondente do ano anterior não se registam alterações significativas. Verifica-se, contudo uma diminuição global de alunos, mais significativa no distrito de Aveiro, sobretudo nos alunos de 5º ano.

**Quadro Nº27 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1988/1989**

<b>QUADRO 27- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1988/1989</b>								
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais/ Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	97	97	308	3014	2832	5846	316	18,5
Beja	43	43	90	626	588	1214	90	13,5
Braga	104	104	385	4203	3768	7971	404	19,7
Bragança	54	54	107	573	495	1068	107	10
C.Branco	45	45	96	530	558	1088	96	11,3
Coimbra	62	62	158	1271	1294	2565	159	16,1
Évora	29	29	63	497	497	994	63	15,8
Faro	23	23	58	534	647	1181	58	20,4
Guarda	27	27	55	309	283	592	55	10,8
Leiria	53	53	133	1041	1015	2056	133	15,5
Lisboa	39	39	122	1171	1204	2375	126	18,8
Portalegre	18	18	42	307	298	605	42	14,4
Porto	61	61	237	2445	2430	4875	249	19,6
Santarém	75	75	187	1508	1482	2990	188	15,9
Setúbal	21	21	72	803	791	1594	74	21,5
V. Castelo	44	44	108	798	772	1570	109	14,4
Vila Real	52	52	113	801	678	1479	113	13,1
Viseu	115	115	272	2209	1988	4197	275	15,3
<b>TOTAIS</b>	<b>962</b>	<b>962</b>	<b>2606</b>	<b>22640</b>	<b>21620</b>	<b>44260</b>	<b>2657</b>	<b>16,7</b>

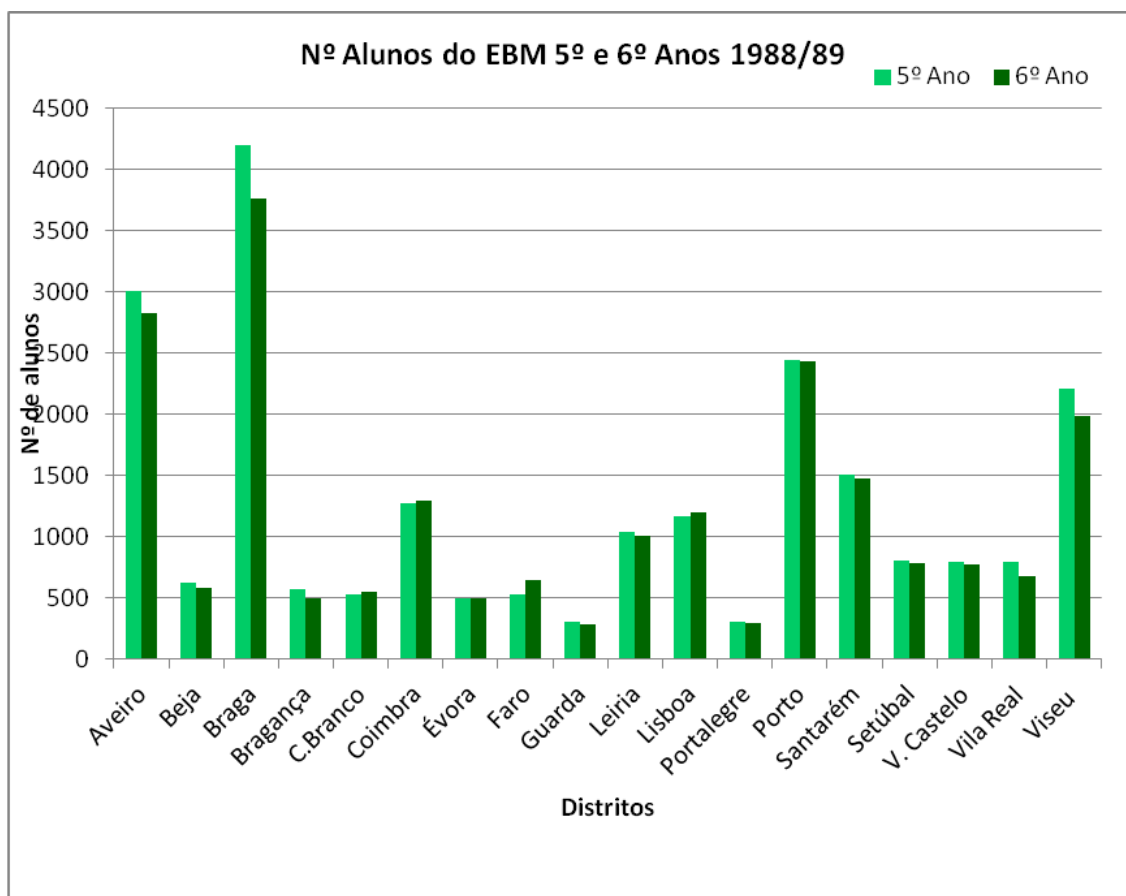
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No lectivo 1988/89 mante-se a tendência de diminuição do número de postos, do número de alunos, do número de professores e da relação aluno/professor.

**Gráfico 45 – Número de Postos de EBM por distrito 1988/89**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico representa o número de postos em 1988/89 é assinala uma diminuição sobretudo nos que registavam maior número de postos, enquanto se verificou um ligeiro aumento no número de postos nos distritos em que o seu número era menor.

**Gráfico 46 – Número de Alunos de EBM por distrito 1988/89**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

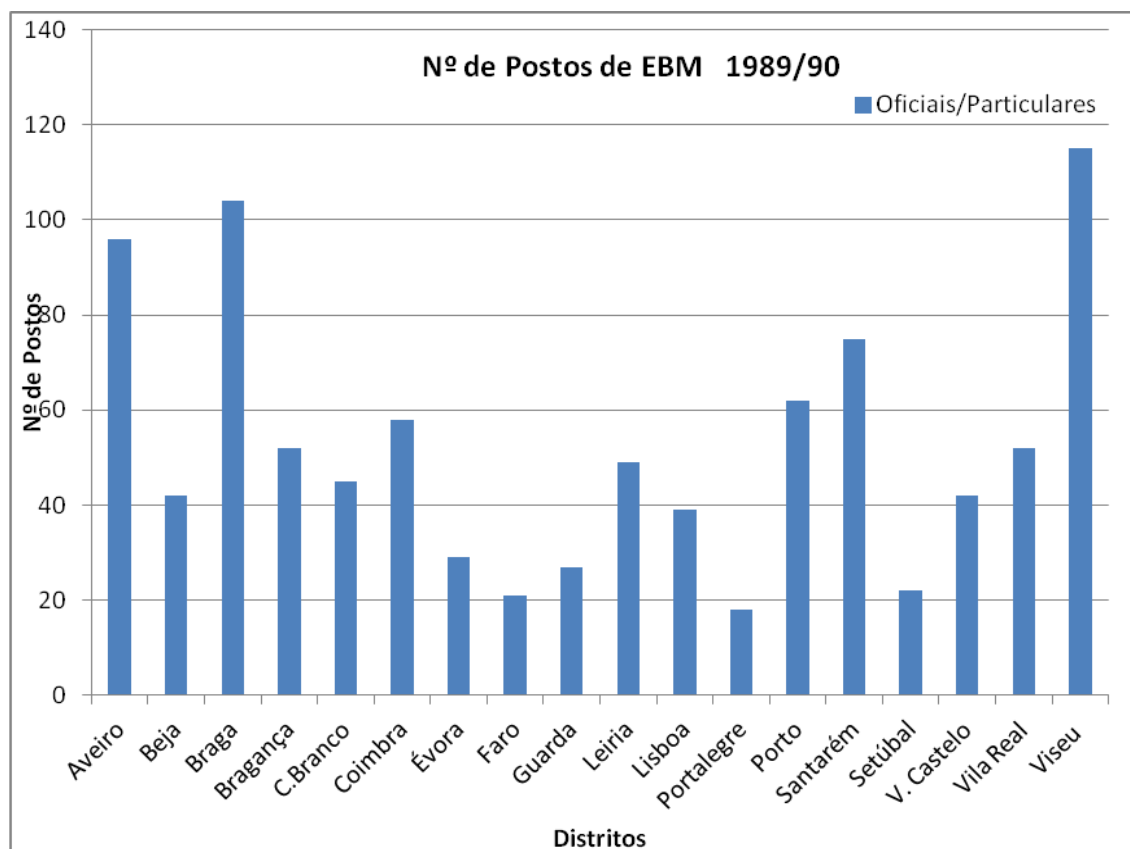
O gráfico acima representa os alunos matriculados no ano lectivo 1998/89. Numa análise comparativa com o gráfico referente ao ano lectivo anterior, não se registam alterações significativas, embora se verifique uma diminuição em vários distritos nomeadamente no Porto.

**Quadro Nº28 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1989/1990**

QUADRO 28- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1989/1990								
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais/ Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	96	96	300	2722	2654	5376	287	18,7
Beja	42	42	90	561	528	1089	88	12,4
Braga	104	102	383	4130	3597	7629	273	28,3
Bragança	52	50	104	564	527	1026	101	10,8
C.Branco	45	45	96	560	464	1024	96	10,7
Coimbra	58	57	134	894	1161	2032	131	15,7
Évora	29	28	62	438	432	855	56	15,5
Faro	21	21	49	383	511	894	48	18,6
Guarda	27	26	54	307	270	545	50	11,5
Leiria	49	49	111	871	864	1735	102	17
Lisboa	39	26	118	969	1123	1627	117	17,9
Portalegre	18	18	44	267	280	547	34	16,1
Porto	62	62	213	2111	2160	4271	216	19,6
Santarém	75	74	182	1360	1394	2726	184	15
Setúbal	22	18	73	748	833	1363	70	22,6
V. Castelo	42	42	98	647	700	1347	99	13,6
Vila Real	52	52	112	796	688	1484	97	15,3
Viseu	115	115	177	2170	1906	4076	283	14,4
Particulares / TOTAIS	948	25	2400	20498	20092	40590	2332	17,4
	948			40590				

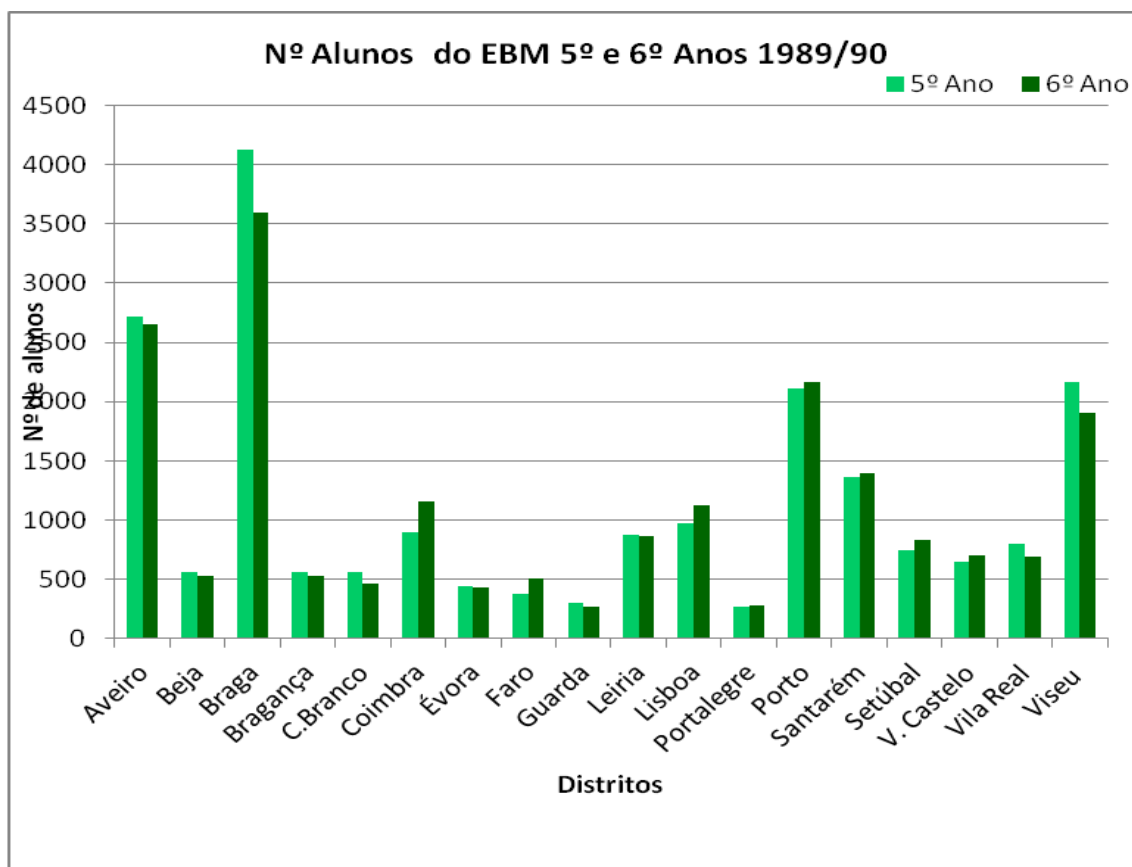
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1989/90 continua a tendência para a diminuição do número de postos, no número de turmas (menos cerca de 200 turmas), de alunos (menos 3670 alunos em relação ao ano lectivo anterior) menos professores e aumenta o valor da relação aluno/professor.

**Gráfico 47– Número de Postos de EBM por distrito 1989/90**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Não se registam alterações significativas no número de postos comparativamente com o ano lectivo anterior.

**Gráfico 48 – Número de Alunos de EBM por distrito 1989/90**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1989/90 mantem-se a tendência de descida do número de alunos matriculados no EBM. Não existem diferenças significativas relativamente ao ano lectivo anterior. Os distrito de Coimbra e do Porto foram os que teve uma redução maior de alunos, sobretudo ao nível do 5º ano.

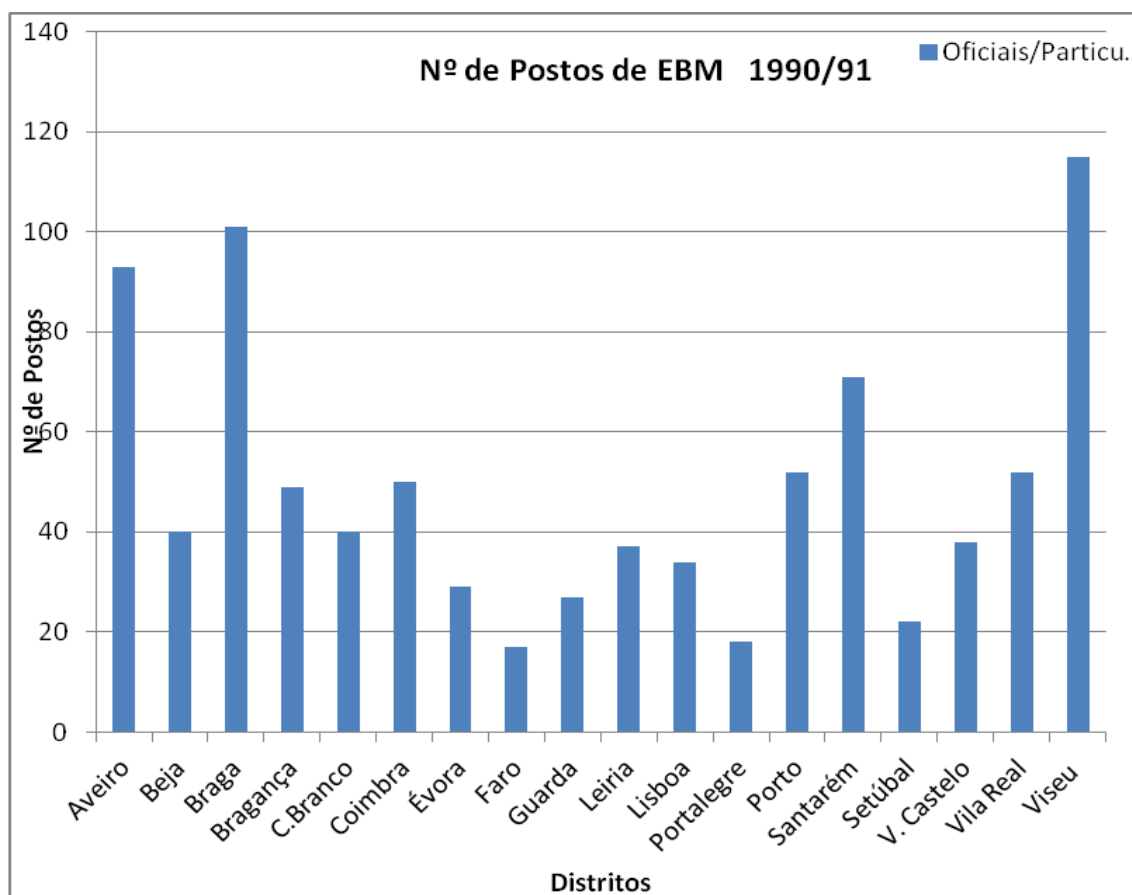
**Quadro Nº29 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1990/1991**

<b>QUADRO 29 - Caracterização do EBM no ano lectivo de 1990/1991</b>								
Distritos (continente)	POSTOS		Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais/ Particulares	Nº Postos		5ºAno	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	93	93	284	2551	2205	4756	292	16,3
Beja	40	40	84	582	487	1069	84	12,7
Braga	101	99	369	3629	3265	6825	386	17,9
Bragança	49	47	101	567	465	962	99	10,4
C.Branco	40	40	83	439	395	834	85	9,8
Coimbra	50	49	122	909	823	1710	116	14,9
Évora	29	28	61	431	389	810	60	13,7
Faro	17	17	41	366	352	718	41	17,5
Guarda	27	26	54	271	238	484	60	8,5
Leiria	37	37	84	575	743	1318	90	14,6
Lisboa	34	24	99	962	897	1463	82	22,7
Portalegre	18	18	39	284	236	520	49	10,6
Porto	52	52	184	2022	1586	3608	176	20,5
Santarém	71	70	140	903	1086	1960	128	15,5
Setúbal	22	18	71	692	675	1172	64	21,4
V. Castelo	38	38	85	480	557	1037	94	11
Vila Real	52	52	110	738	589	1327	111	12
Viseu	115	115	277	2062	1731	3793	280	13,5
TOTAIS	885	22	2288	18463	16719	816	2297	15,3
		885		35182		35182		

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

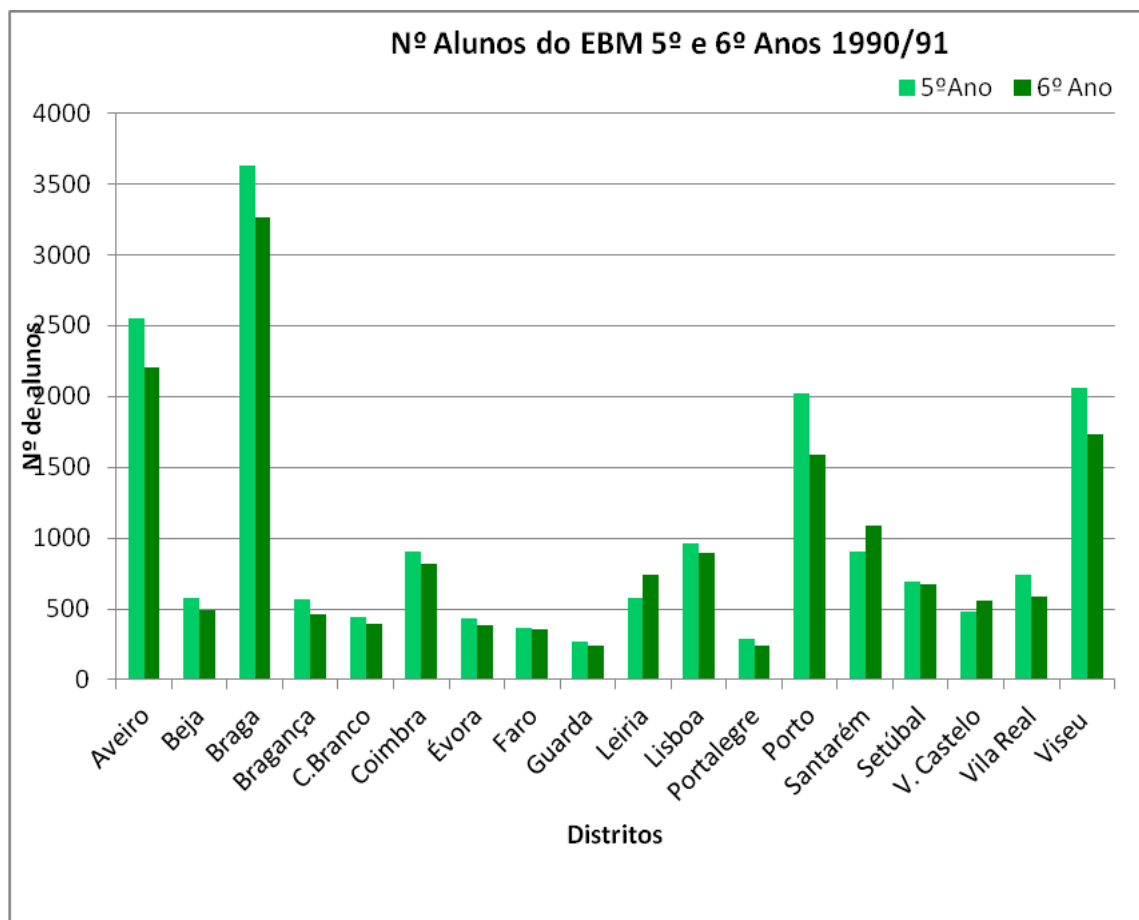
No ano lectivo 1990/91 continua a registar-se uma diminuição do número de postos, de turmas, de alunos (mais acentuada no 6º ano), de professores e uma diminuição da relação alunos/professor.



**Gráfico 49 – Número de Postos de EBM por distrito 1990/91**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Embora não ocorram diferenças significativas no número de postos, relativamente ao ano anterior, manifesta-se a tendência para a diminuição do número de postos na generalidade dos distritos.

**Gráfico 50 – Número de Alunos de EBM por distrito 1990/91**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

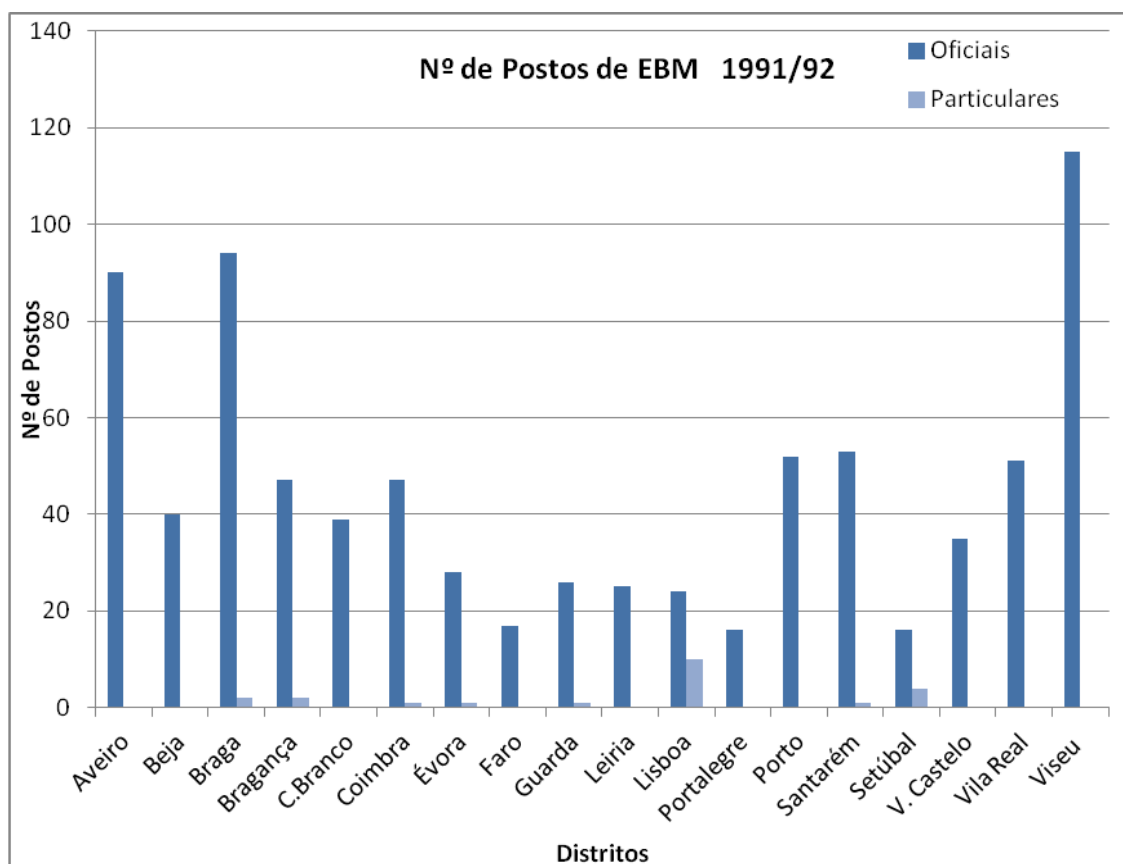
No gráfico a cima que representa o número de alunos no EBM é visível uma diminuição do número de alunos, comparativamente com o ano anterior, sobretudo nos postos com mais alunos, nomeadamente Braga, Porto, Aveiro e Viseu.

**Quadro Nº30 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1991/1992**

<b>QUADRO 30- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1991/1992</b>									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	90	0	90	272	2172	2035	4207	303	13,9
Beja	40	0	40	85	549	459	1008	89	11,3
Braga	94	2	94	343	3289	2879	6097	361	17,1
Bragança	47	2	47	97	456	435	831	102	8,7
C.Branco	39	0	39	78	355	346	701	85	8,2
Coimbra	47	1	47	113	742	772	1490	114	13,3
Évora	28	1	28	61	448	348	780	63	12,6
Faro	17	0	17	42	333	335	668	42	15,9
Guarda	26	1	26	50	240	232	453	53	8,9
Leiria	25	0	25	62	512	501	1013	63	16,1
Lisboa	24	10	24	76	895	833	1321	109	15,9
Portalegre	16	0	16	34	222	232	454	34	13,4
Porto	52	0	52	177	1662	1623	3285	184	17,9
Santarém	53	1	53	116	821	742	1540	118	13,2
Setúbal	16	4	16	56	580	575	968	69	16,7
V. Castelo	35	0	35	77	453	405	858	78	11
Vila Real	51	0	51	107	586	576	1162	109	10,7
Viseu	115	0	115	267	1585	1658	3243	266	12,2
<b>TOTAIS</b>	<b>815</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>44</b>	<b>15900</b>	<b>14986</b>	<b>789</b>	<b>2242</b>	<b>13,8</b>
	<b>837</b>		<b>837</b>	<b>1245</b>	<b>30886</b>		<b>30868</b>		

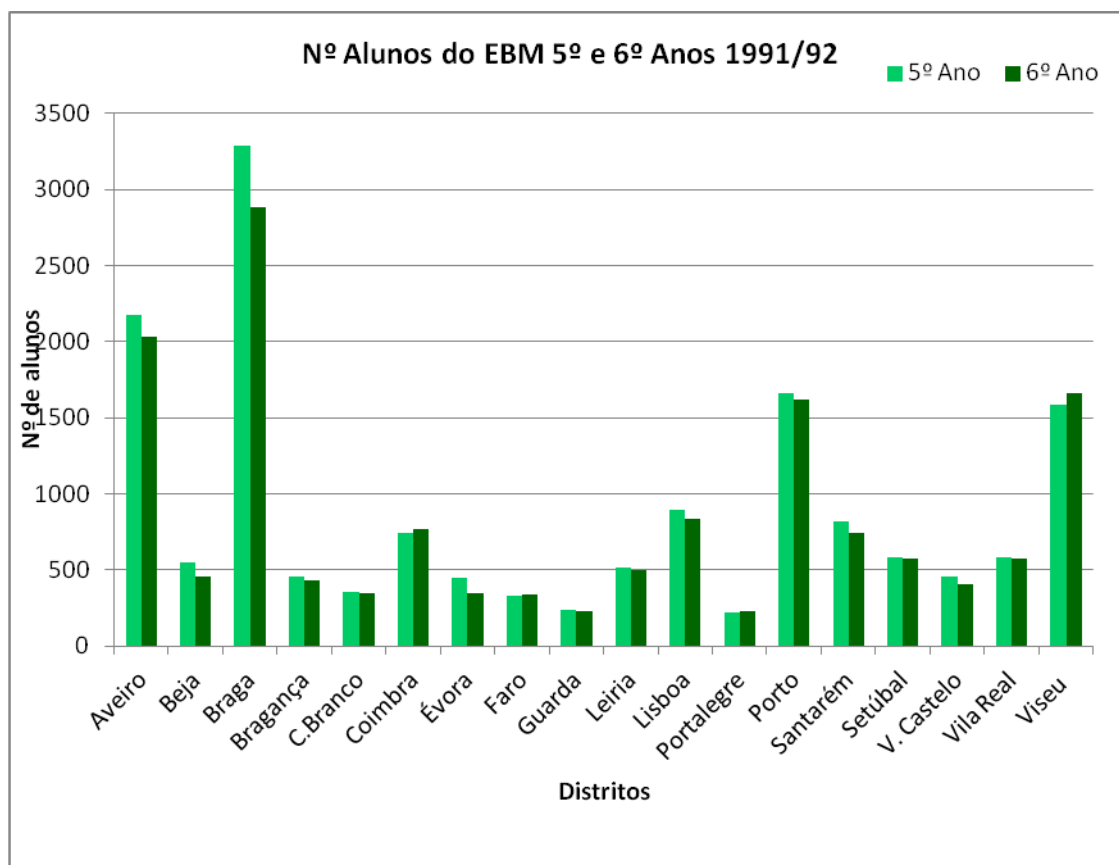
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O quadro acima apresenta dados relativos ao EBM no ano 1991/92 verificou-se uma diminuição do número de postos oficiais enquanto o número de postos particulares, embora muito inferior, não sofreu alteração. O número de turmas teve uma quebra muito acentuada tendo descido cerca de metade, de 2288 no ano anterior passou para 1245. No 5º ano houve uma diminuição de cerca de dois mil e quinhentos alunos.

**Gráfico 51– Número de Postos de EBM por distrito 1991/92**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Registou-se uma diminuição no número de postos, embora menos significativa que a diminuição no número de alunos. Lisboa era o distrito com maior número de postos particulares. Só apenas o distrito de Viseu tinha mais de 100 postos e eram todos particulares.

**Gráfico 52 – Número de Alunos de EBM por distrito 1991/92**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

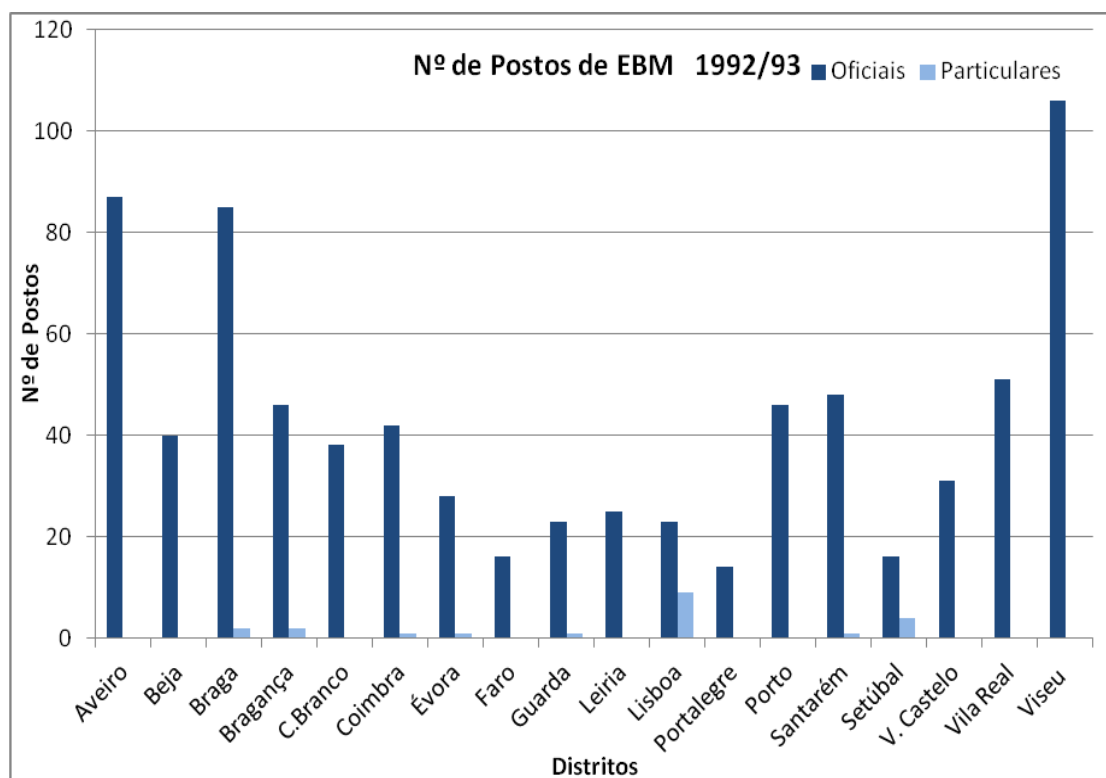
Verificou-se uma diminuição no número de alunos na generalidade dos postos, embora na sua maioria, não seja muito acentuada. Os distritos de Braga, Aveiro, Viseu e Porto são os que apresentam mais alunos matriculados.

**Quadro Nº31 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1992/1993**

QUADRO 31- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1992/1993									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	87	0	87	252	1912	1790	3702	258	14,3
Beja	40	0	40	85	491	425	916	85	10,8
Braga	85	2	85	303	2776	2600	5310	321	16,7
Bragança	46	2	46	85	391	360	702	90	8,3
C. Branco	38	0	38	78	330	313	643	78	8,2
Coimbra	42	1	42	97	641	664	1278	100	13,1
Évora	28	1	28	60	383	371	735	62	12,2
Faro	16	0	16	38	272	280	552	38	14,5
Guarda	23	1	23	45	197	178	363	48	7,8
Leiria	25	0	25	60	497	427	924	62	14,9
Lisboa	23	9	23	71	895	805	1305	113	15
Portalegre	14	0	14	32	193	188	381	32	11,9
Porto	46	0	46	164	1571	1388	2959	172	17,2
Santarém	48	1	48	107	708	736	1427	109	13,2
Setúbal	16	4	16	52	523	557	950	62	17,4
V. Castelo	31	0	31	62	312	401	713	63	11,3
Vila Real	51	0	51	102	556	481	1037	102	10,2
Viseu	106	0	106	249	1445	1361	2806	251	11,2
Particular/ TOTAIS	765	21	21	44	14093	13325	715	2046	13,4
	786		786	1986	27418			2046	

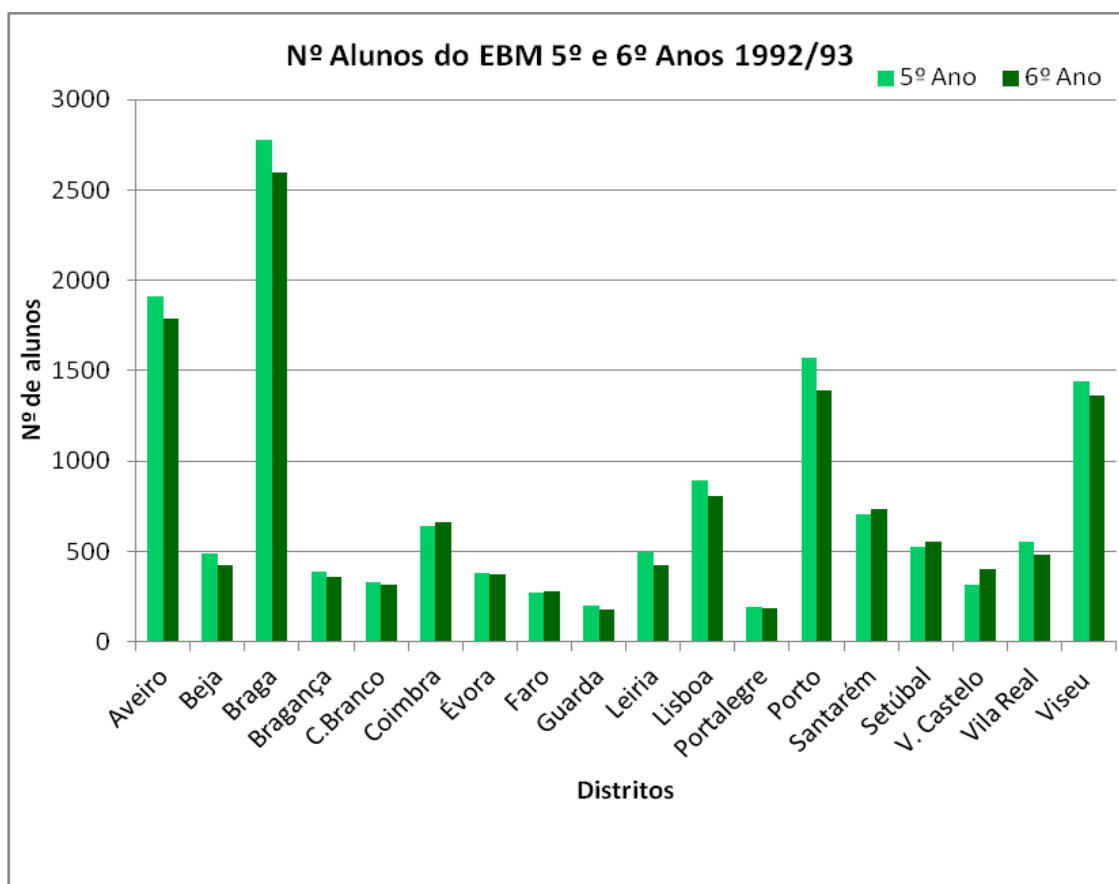
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1992/1993 continuou a tendência de diminuição, do número de postos, do número de alunos e do número de professores. O número de alunos do 5º ano era superior ao do 6º ano.

**Gráfico 53 – Número de Postos de EBM por distrito 1992/93**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima podemos observar que, em 1992/93, o número de postos do EBM eram sobretudo oficiais. Lisboa continuava a ser o distrito com maior número de postos particulares, seguido do distrito de Setúbal. Comparativamente com o ano lectivo anterior verifica-se uma diminuição do número de postos, não se registando alterações significativas em cada distrito.

**Gráfico 54 – Número de Alunos de EBM por distrito 1992/93**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O número de alunos a frequentar o EBM sofreu uma descida na generalidade dos distritos. Nos distritos de Viseu e do Porto a descida foi mais acentuada no número de alunos do 6º ano.

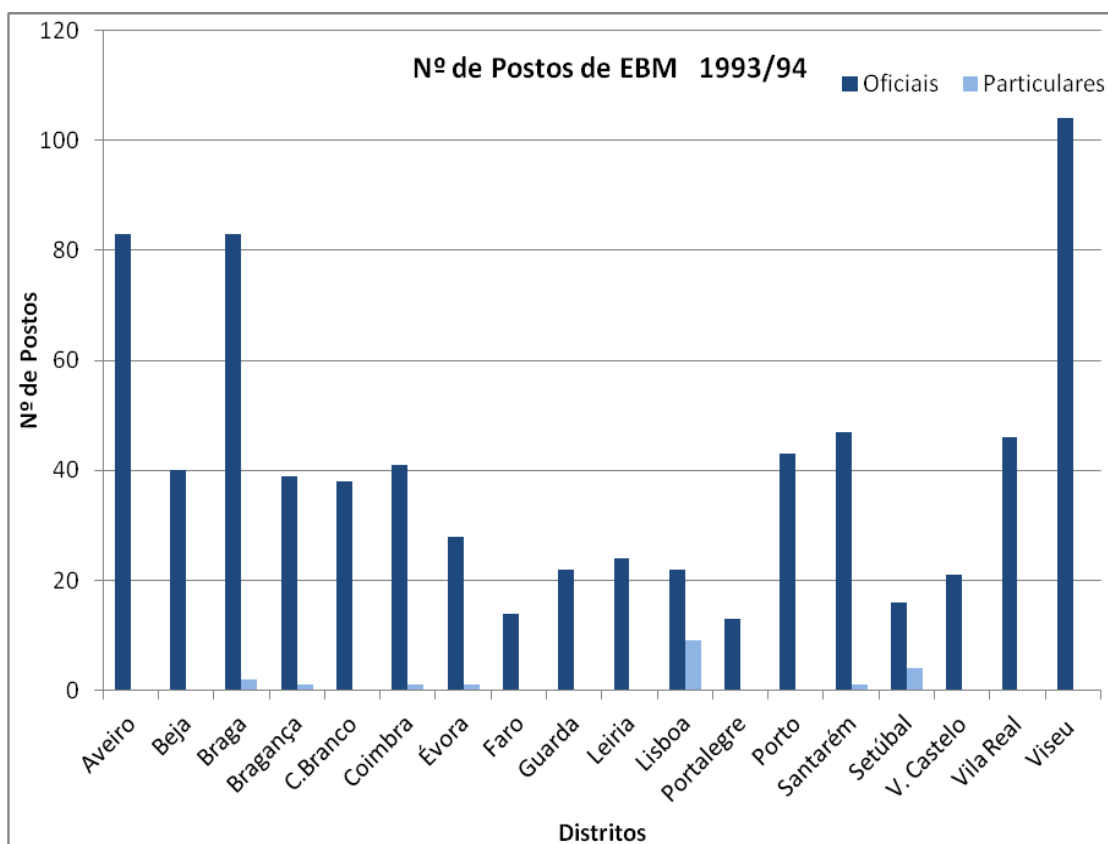


**Quadro Nº32 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1993/1994**

<b>QUADRO 32- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1993/1994</b>									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	83	0	83	235	1299	1777	3076	243	12,7
Beja	40	0	40	88	425	477	902	88	10,3
Braga	83	2	83	293	2076	2553	4580	314	14,7
Bragança	39	1	39	78	309	354	621	80	8,3
C.Branco	38	0	38	75	279	312	591	75	7,9
Coimbra	41	1	41	81	316	578	865	90	9,9
Évora	28	1	28	59	388	326	707	60	11,9
Faro	14	0	14	33	165	273	438	33	13,3
Guarda	22	0	22	42	148	169	317	42	7,5
Leiria	24	0	24	55	275	490	765	55	13,9
Lisboa	22	9	22	68	608	879	1134	113	13,2
Portalegre	13	0	13	30	204	171	375	30	12,5
Porto	43	0	43	146	944	1391	2335	153	15,3
Santarém	47	1	47	103	611	617	1219	106	11,6
Setúbal	16	4	16	57	512	514	915	69	14,9
V. Castelo	21	0	21	50	258	303	561	51	11
Vila Real	46	0	46	95	422	478	900	96	9,4
Viseu	104	0	104	244	1234	1321	2555	247	10,3
<b>Particular/ TOTAIS</b>	<b>724</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>10473</b>	<b>12983</b>	<b>22856</b>	<b>1945</b>	<b>12,1</b>
	<b>743</b>		<b>743</b>	<b>1129</b>					

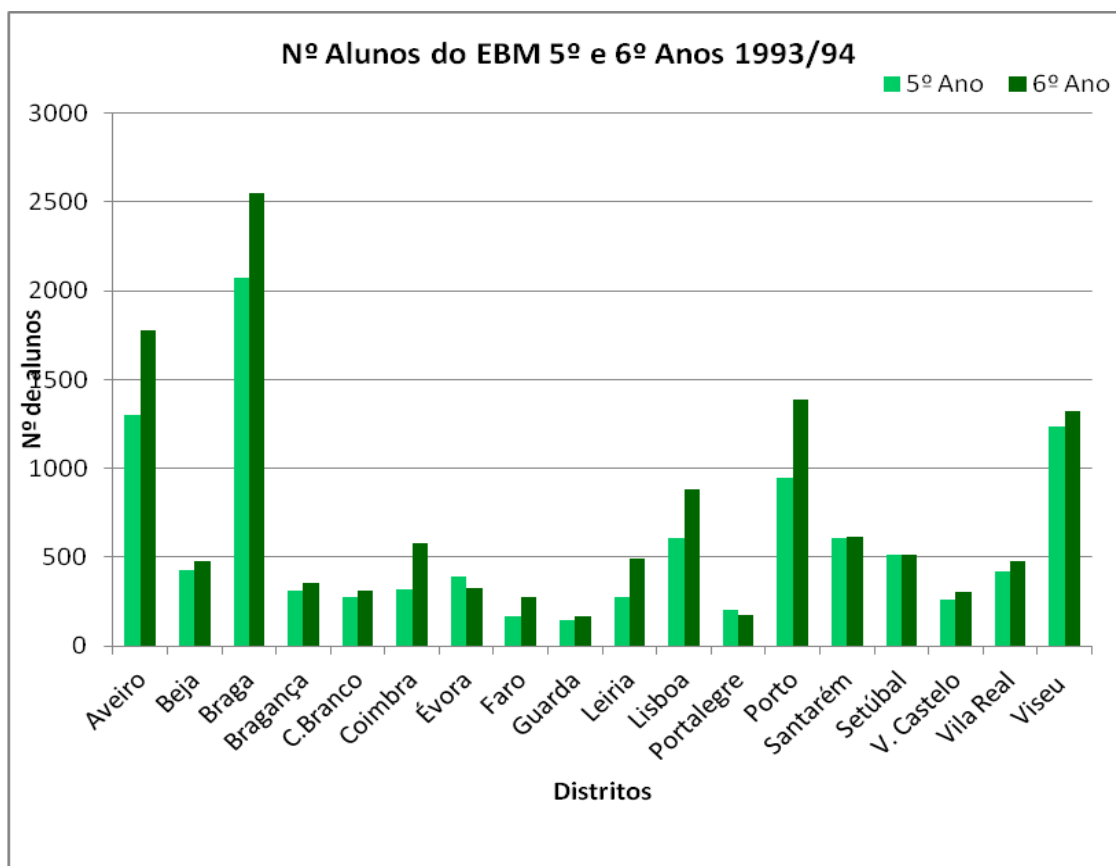
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No quadro acima relativo ao ano lectivo 1993/94 mostra que dos 743 postos de recepção apenas 19 postos eram particulares. O número de alunos diminuiu em cerca de cinco mil alunos. O número de professor também desceu e baixou a relação alunos/ professor.

**Gráfico 55 – Número de Postos de EBM por distrito 1993/94**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico representa o número de postos em 1993/94 e não regista alterações significativas para além da diminuição que ocorreu na generalidade dos distritos.

**Gráfico 56 – Número de Alunos de EBM por distrito 1993/94**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

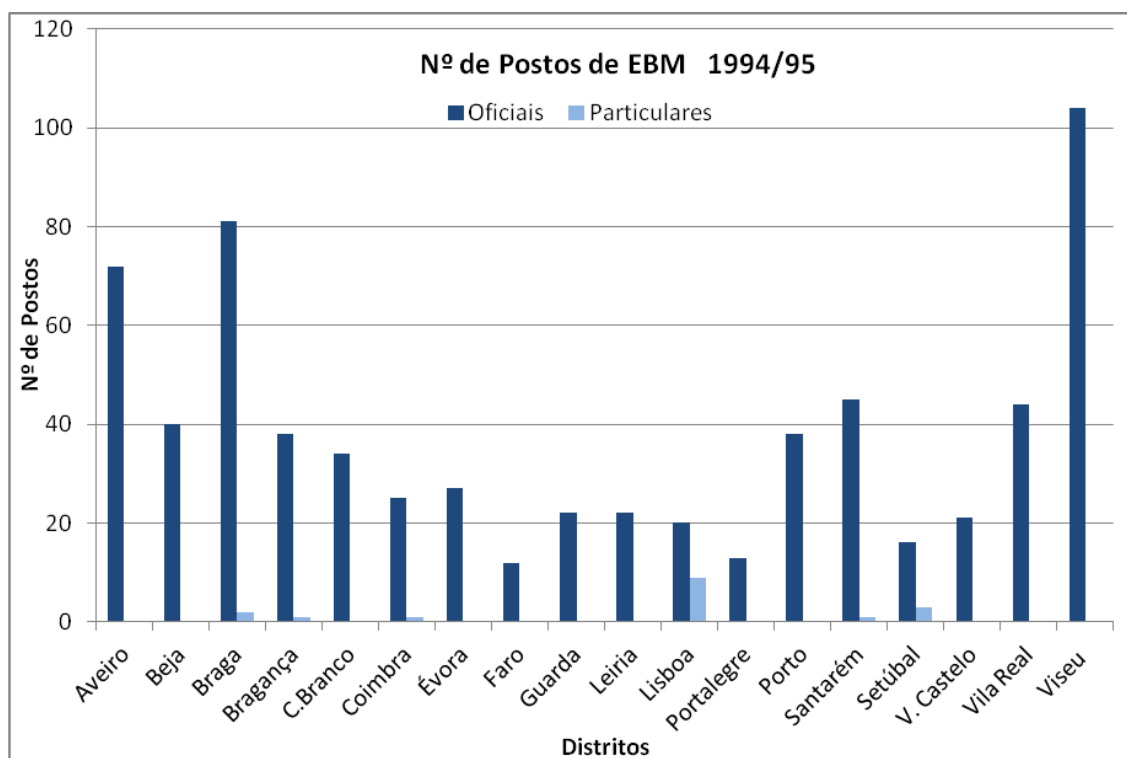
No gráfico que representa o número de alunos matriculados no EBM, no 5º e 6º ano é visível a diminuição comparativamente com o ano lectivo anterior. Essa diminuição é mais significativa no 6º ano, na generalidade dos distritos, à excepção dos distritos do Porto e Viseu onde se registou um aumento.

**Quadro Nº33 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1994/1995**

QUADRO 33- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1994/1995									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof
Aveiro	72	0	72	187	948	1243	2191	199	11
Beja	40	0	40	86	476	413	889	87	10,2
Braga	81	2	83	268	1669	1923	3592	288	12,5
Bragança	38	1	39	72	296	299	595	73	8,2
C.Branco	34	0	34	66	250	246	496	66	7,5
Coimbra	25	1	26	57	277	295	572	57	10
Évora	27	0	27	57	339	342	681	55	12,4
Faro	12	0	12	25	139	164	303	26	11,7
Guarda	22	0	22	40	125	137	262	40	6,6
Leiria	22	0	22	42	202	272	474	43	11
Lisboa	20	9	29	80	632	612	1244	98	12,7
Portalegre	13	0	13	30	191	190	381	30	12,7
Porto	38	0	38	123	837	875	1712	128	13,4
Santarém	45	1	46	99	529	558	1087	99	11
Setúbal	16	3	19	56	429	450	879	59	14,9
V. Castelo	21	0	21	50	264	229	493	51	9,7
Vila Real	44	0	44	87	342	361	703	87	8,1
Viseu	104	0	104	228	1075	1154	2229	229	9,7
TOTAIS	674	17	691	1653	9020	9763	18783	1715	11
	691								

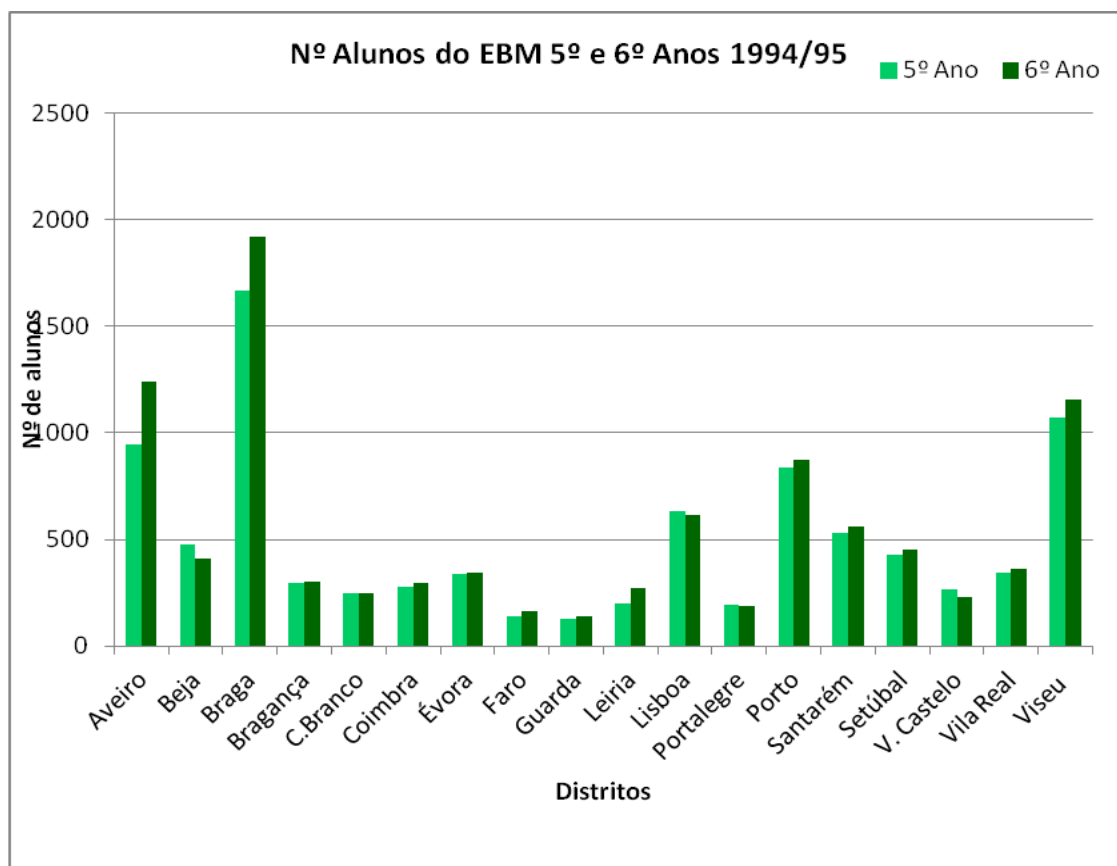
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos.

Comparativamente com o ano lectivo anterior registou-se uma diminuição no número de postos, no número de alunos, em cerca de quatro mil, de professores e diminuiu ligeiramente a relação alunos /professor.

**Gráfico 57– Número de Postos de EBM por distrito 1994/95**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico acima representa o número de postos no ano lectivo 1994/95. Estes são, na quase totalidade, oficiais. Apenas nos distritos de Lisboa e Setúbal o seu valor é mais significativo e registaram uma quebra inferior aos postos oficiais. No distrito de Lisboa o número de postos particulares para além de ser superior comparativamente com os outros distritos, não se alterou.

**Gráfico 58 – Número de Alunos de EBM por distrito 1994/95**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

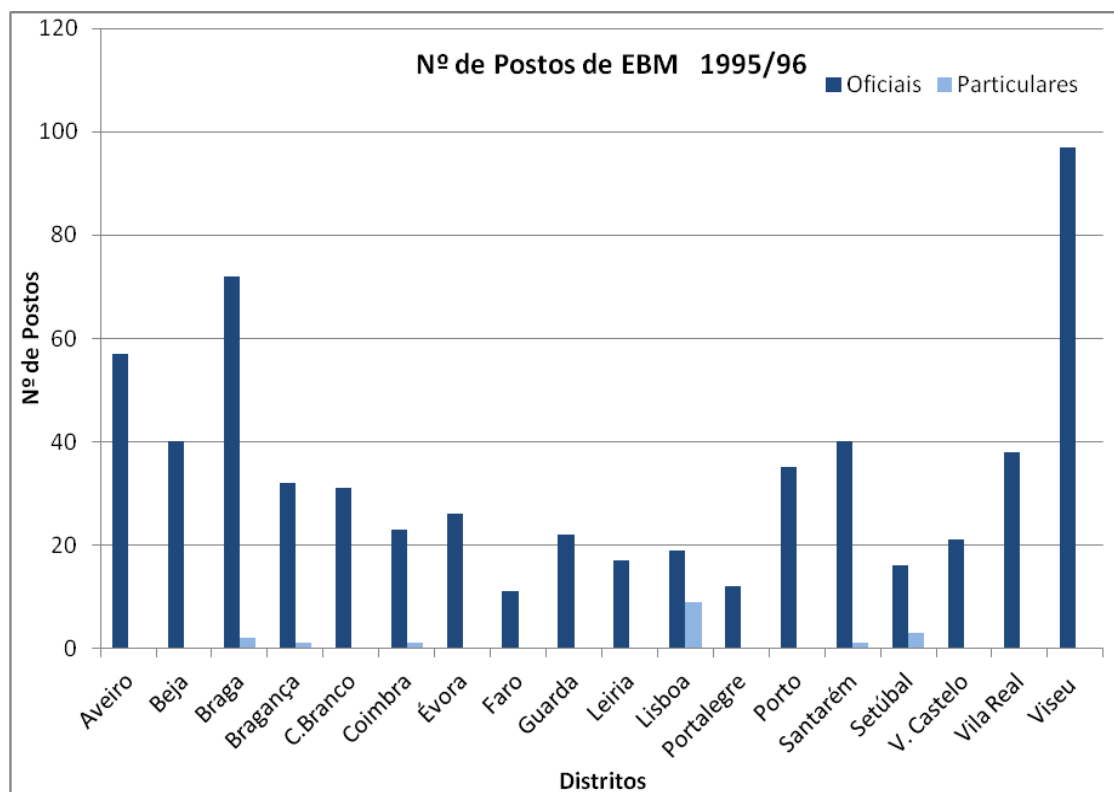
No gráfico acima representa o número de alunos matriculados no EBM no ano lectivo 1993/94 podemos observar que os distritos com maior número de alunos são Braga, Aveiro, Porto e Viseu. Comparativamente com o ano anterior é visível uma diminuição do número de alunos, sendo essa quebra mais acentuada nos distritos com mais alunos.

**Quadro Nº34 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1995/1996**

QUADRO 34- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1995/1996									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos /prof.
Aveiro	57	0	57	155	838	844	1682	158	10,6
Beja	40	0	40	84	470	435	905	84	10,8
Braga	72	2	74	227	1458	1460	2918	235	12,4
Bragança	32	1	33	66	301	248	549	76	8,2
C.Branco	31	0	31	63	236	236	472	63	7,5
Coimbra	23	1	24	49	217	264	481	49	9,8
Évora	26	0	26	56	367	302	669	56	11,9
Faro	11	0	11	22	131	131	262	22	11,9
Guarda	22	0	22	36	115	110	225	36	6,3
Leiria	17	0	17	31	171	161	332	31	10,7
Lisboa	19	9	28	76	553	561	1114	90	12,4
Portalegre	12	0	12	28	183	165	348	28	12,4
Porto	35	0	35	108	779	721	1500	113	13,3
Santarém	40	1	41	93	531	463	994	94	10,6
Setúbal	16	3	19	56	437	400	837	62	13,5
V. Castelo	21	0	21	48	221	239	460	49	9,4
Vila Real	38	0	38	81	343	285	628	81	7,8
Viseu	97	0	97	208	863	959	1822	211	8,6
TOTAIS	609	17	626	1487	8214	7984	16198	1538	10,6
	626								

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

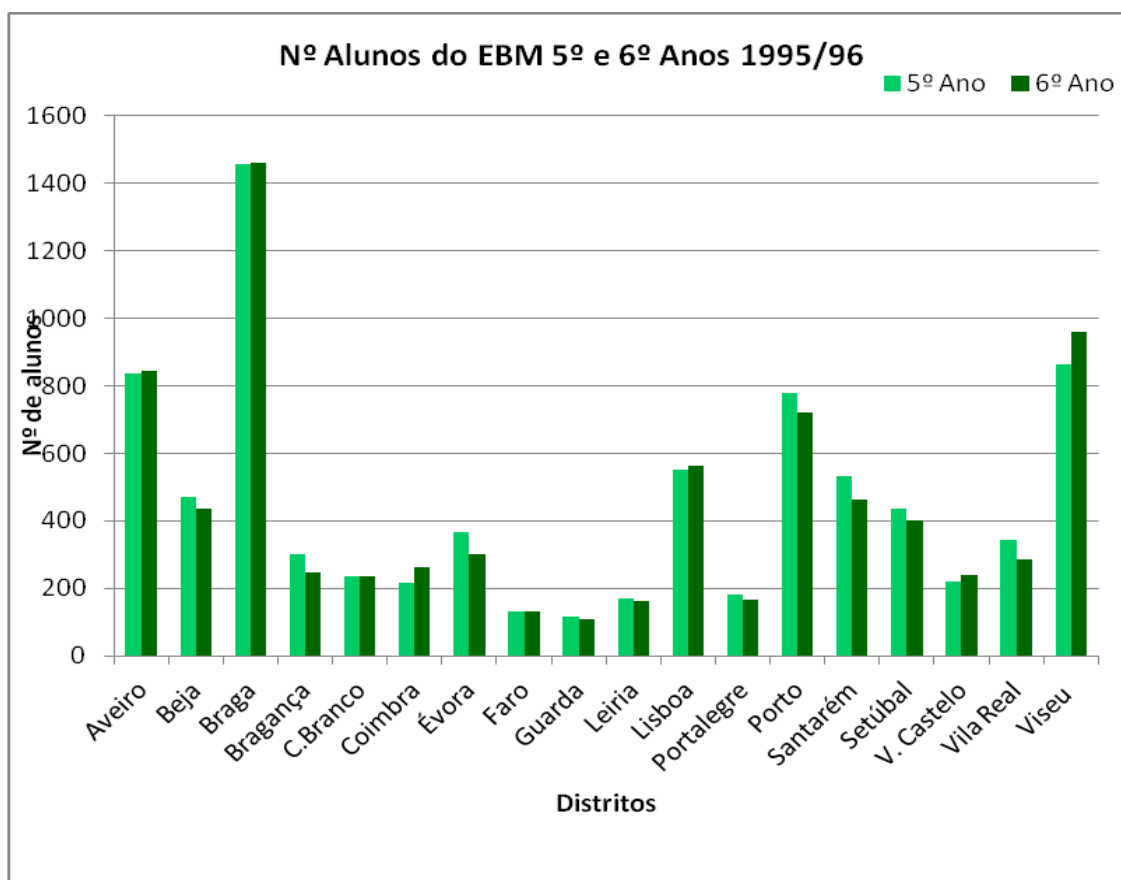
No quadro acima apresenta dados relativos ao EBM no ano 1995/96. Se o compararmos com os dados relativos ao ano lectivo anterior verificamos que se mantém a tendência de diminuição dos valores. Regista-se um decréscimo no número de postos, de turmas, de alunos, de professores e continua a descer a relação alunos/professor.

**Gráfico 59 – Número de Postos de EBM por distrito 1995/96**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

Podemos verificar que os distritos com mais postos de recepção são Viseu, Braga e Aveiro. Lisboa continua a ser o distrito com maior número de postos particulares, cerca de metade dos oficiais. Nos restantes distritos, à excepção de Setúbal não existem postos particulares ou correspondem a um número muito reduzido.



**Gráfico 60 – Número de Alunos de EBM por distrito 1995/96**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

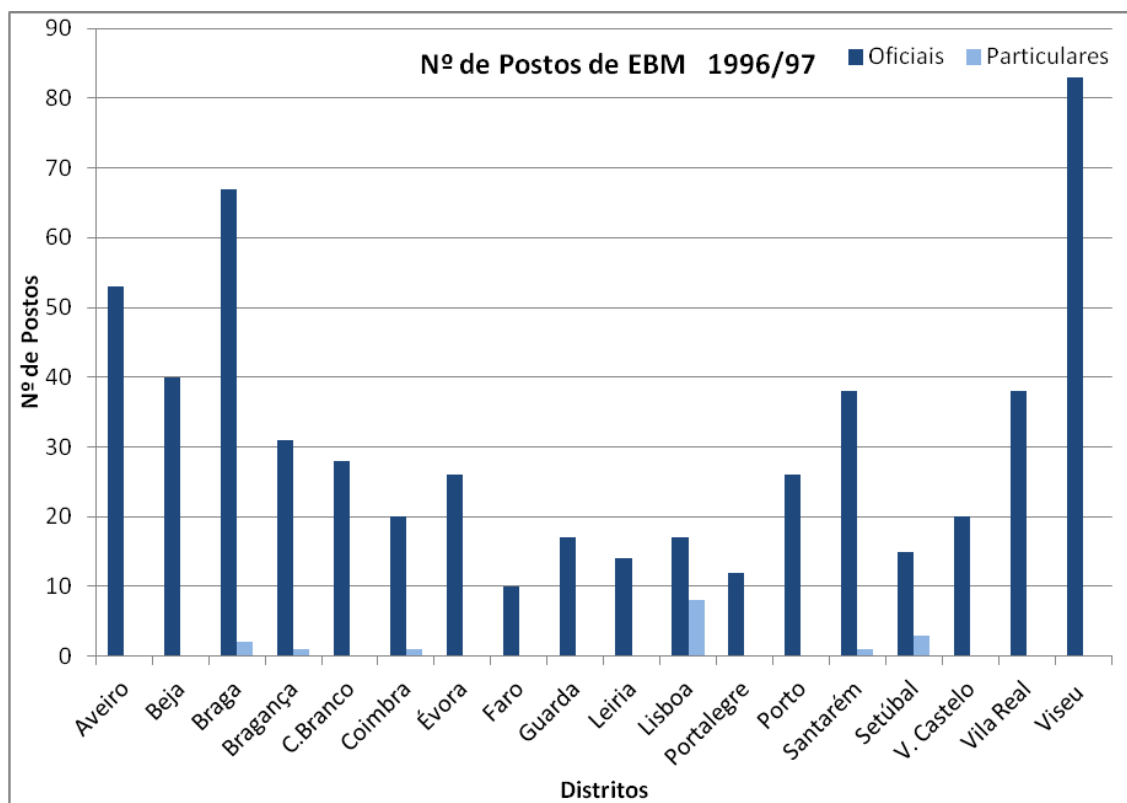
A distribuição de alunos por distrito para além de registar uma diminuição em termos globais, a sua distribuição por distrito mantém-se muito idêntica. Os distritos com mais alunos continuam a ser Braga, Viseu e Aveiro.

**Quadro Nº35 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1996/1997**

<b>QUADRO 35- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1996/1997</b>									
Distritos (continente)	Nº POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	53	0	53	128	532	780	1312	138	9,5
Beja	40	0	40	83	409	389	798	83	9,6
Braga	67	2	69	205	1174	1317	2491	212	11,8
Bragança	31	1	32	64	229	266	495	65	7,6
C. Branco	28	0	28	58	213	222	435	58	7,5
Coimbra	20	1	21	43	162	196	358	43	8,3
Évora	26	0	26	56	340	317	657	56	11,7
Faro	10	0	10	22	140	115	255	22	11,6
Guarda	17	0	17	30	100	93	193	30	6,4
Leiria	14	0	14	29	151	165	316	29	10,9
Lisboa	17	8	25	60	375	499	874	72	12,1
Portalegre	12	0	12	28	195	154	349	28	12,5
Porto	26	0	26	91	594	668	1262	93	13,6
Santarém	38	1	39	85	456	452	908	87	10,4
Setúbal	15	3	18	52	392	386	778	58	13,4
V. Castelo	20	0	20	40	149	200	349	40	8,7
Vila Real	38	0	38	79	278	299	577	81	7,1
Viseu	83	0	83	180	740	777	1517	185	8,2
<b>TOTAIS</b>	<b>555</b>	<b>16</b>	<b>571</b>	<b>1333</b>	<b>6629</b>	<b>7295</b>	<b>13924</b>	<b>1380</b>	<b>10,1</b>

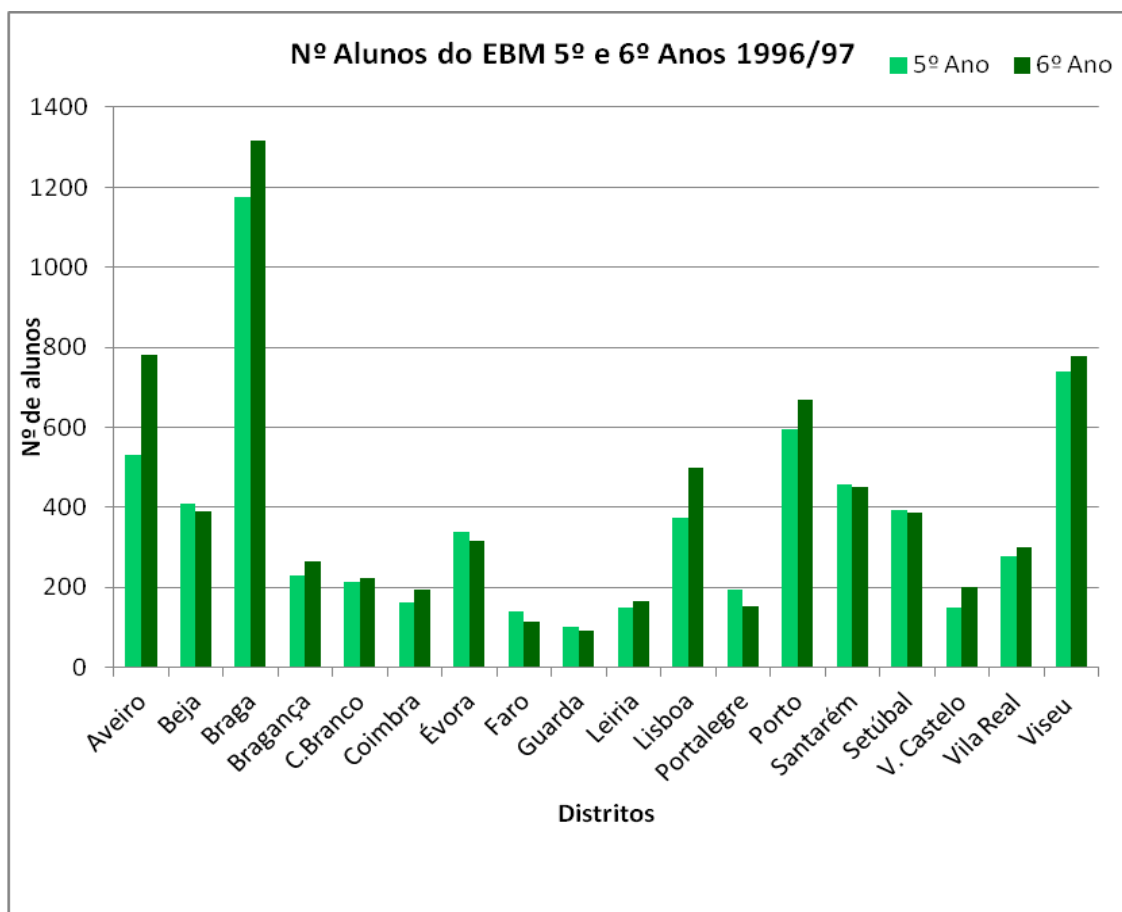
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No quadro Nº 35 podemos ver que caracteriza o EBM no ano lectivo 1996/97 podemos que o distrito de Viseu tem um maior número de postos. Salienta-se também o distrito de Lisboa por continuar a ser o distrito com maior número de postos particulares, metade de todos os postos particulares do país e metade dos postos do distrito. Braga era o distrito com mais alunos.

**Gráfico 61– Número de Postos de EBM por distrito 1996/97**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico a cima destacam-se os três distritos com maior número de postos Viseu Braga e Aveiro. Faro é o distrito com menor número de postos de recepção. Os postos de recepção particulares concentram-se sobretudo em Lisboa.

**Gráfico 62 – Número de Alunos de EBM por distrito 1996/97**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

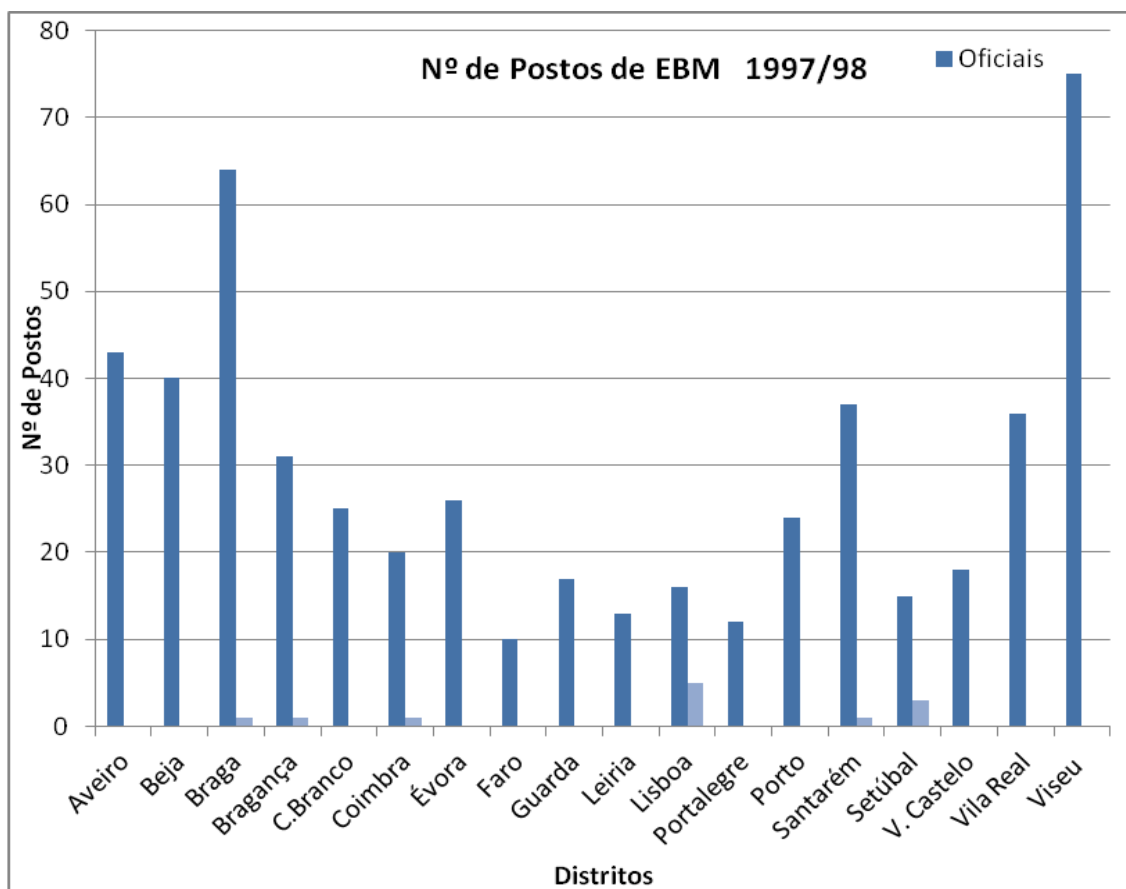
No ano lectivo 1996/97 Braga continuava a ser o distrito com mais alunos, seguido de Viseu e Aveiro. Salienta-se ainda o facto de em quase todos os distritos o número de alunos no 6º ano ser superior ao do 5º ano. Constituem excepção os distritos de Évora e Portalegre. Este facto poderá corresponder a um desinvestimento nesta modalidade de ensino.

**Quadro Nº36 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1997/1998**

QUADRO 36- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1997/1998									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	Nº ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	43	0	43	100	397	470	867	101	8,6
Beja	40	0	40	84	359	353	712	84	8,5
Braga	64	1	65	169	903	1054	1957	186	10,5
Bragança	31	1	32	64	206	223	429	65	6,6
C. Branco	25	0	25	45	160	183	343	47	7,3
Coimbra	20	1	21	40	141	155	296	40	7,4
Évora	26	0	26	54	301	256	557	54	10,3
Faro	10	0	10	22	123	119	242	22	11
Guarda	17	0	17	30	82	72	154	30	5,1
Leiria	13	0	13	22	111	122	233	22	10,6
Lisboa	16	5	21	51	329	343	672	65	10,3
Portalegre	12	0	12	26	139	161	300	27	11,1
Porto	24	0	24	78	451	495	946	80	11,8
Santarém	37	1	38	82	422	372	794	84	9,5
Setúbal	15	3	18	42	238	355	593	49	12,1
V. Castelo	18	0	18	40	154	148	302	40	7,6
Vila Real	36	0	36	76	275	229	504	77	6,5
Viseu	75	0	75	161	655	646	1301	165	7,9
TOTAIS	522	12	534	1186	5446	5756	11202	1238	9
	534								

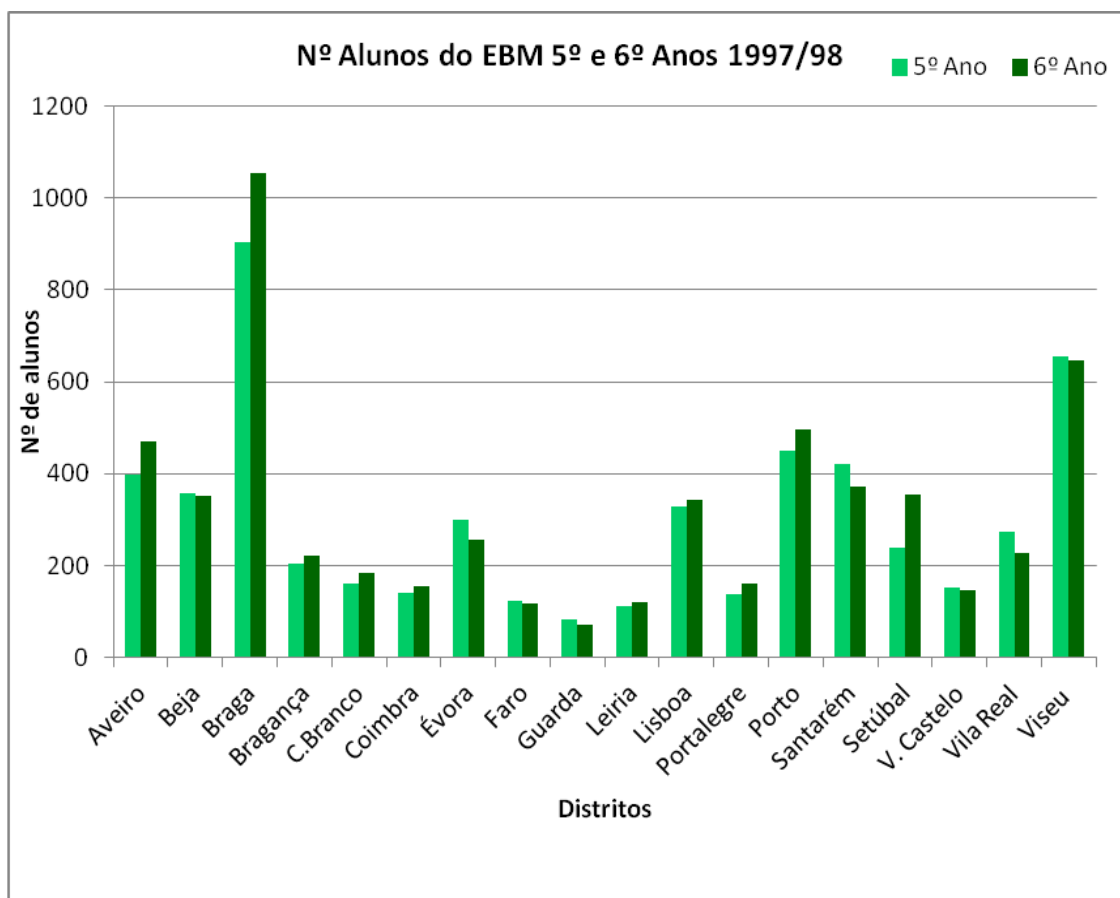
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No quadro acima com dados relativos ao EBM no ano 1997/98 verificamos que o distrito de Viseu tem um número mais elevado de postos de recepção. O número de postos de recepção particulares é muito reduzido e estão cerca de metade no distrito de Lisboa. Braga é o distrito com mais alunos e com maior número de professores. Comparando os valores deste quadro com o do ano lectivo anterior verificamos que ocorreu uma diminuição de postos de alunos e de professores.

**Gráfico 63 – Número de Postos de EBM por distrito 1997/98**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima destacam-se os distritos de Viseu e Braga com mais postos de recepção e o distrito de Faro com menor número de postos. Os postos de recepção particulares, embora pouco expressivos, estão concentrados no distrito de Lisboa.

**Gráfico 64 – Número de Alunos de EBM por distrito 1997/98**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima podemos observar que na generalidade dos distritos o número de alunos no 6º ano é superior ao do 5º ano, sobretudo nos distritos de Aveiro, Braga, Viseu e Porto, os distritos com mais alunos.

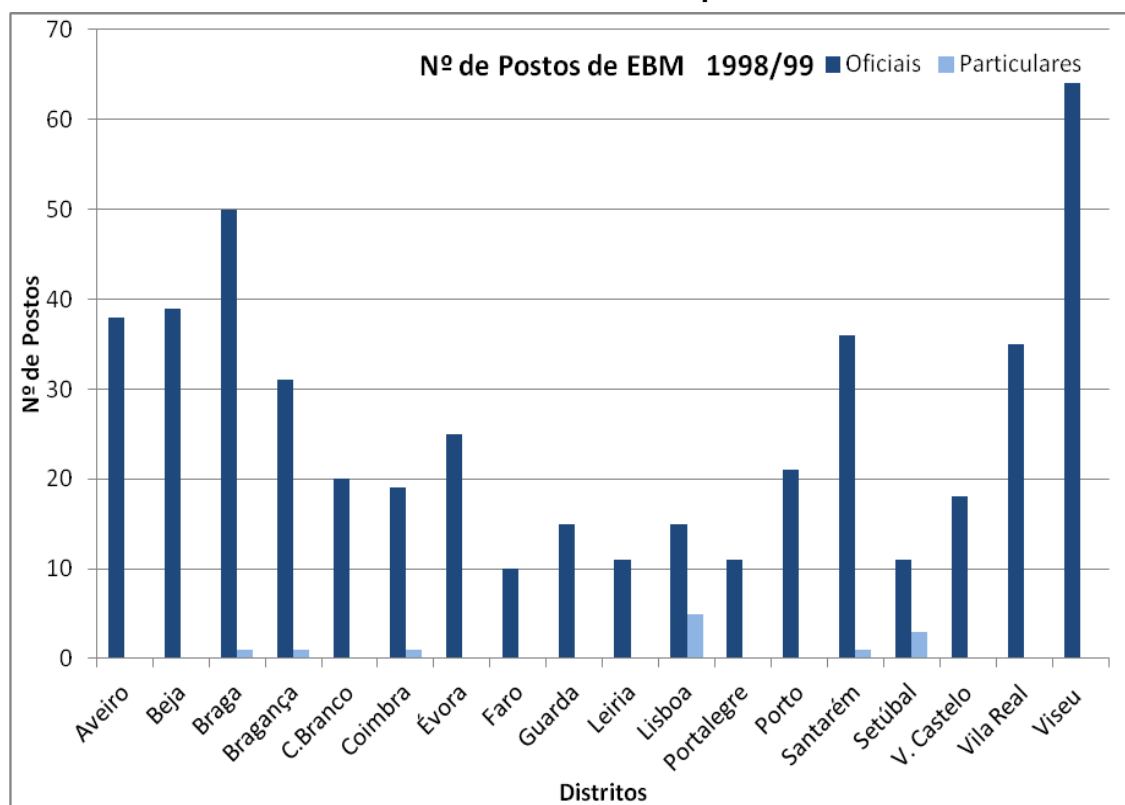
**Quadro Nº37 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1998/1999**

<b>QUADRO 37- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1998/1999</b>									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Total Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	38	0	38	91	410	371	781	92	8,5
Beja	39	0	39	80	304	334	638	80	8
Braga	50	1	51	138	637	811	1448	143	10,1
Bragança	31	1	32	64	202	200	402	64	6,3
C. Branco	20	0	20	39	129	154	283	40	7,1
Coimbra	19	1	20	36	116	132	248	36	6,9
Évora	25	0	25	50	260	238	498	50	10
Faro	10	0	10	22	109	109	218	22	9,9
Guarda	15	0	15	29	88	68	156	30	5,2
Leiria	11	0	11	18	61	116	177	21	8,4
Lisboa	15	5	20	49	314	314	628	61	10,3
Portalegre	11	0	11	22	112	120	232	22	10,5
Porto	21	0	21	63	412	368	780	65	12
Santarém	36	1	37	75	335	378	713	78	9,1
Setúbal	11	3	14	34	200	218	418	39	10,7
V. Castelo	18	0	18	35	107	140	247	35	7,1
Vila Real	35	0	35	76	238	240	478	76	6,3
Viseu	64	0	64	130	327	582	909	131	6,9
<b>TOTAIS</b>	<b>469</b>	<b>12</b>	<b>481</b>	<b>1051</b>	<b>4361</b>	<b>4893</b>	<b>9254</b>	<b>1085</b>	<b>8,5</b>

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

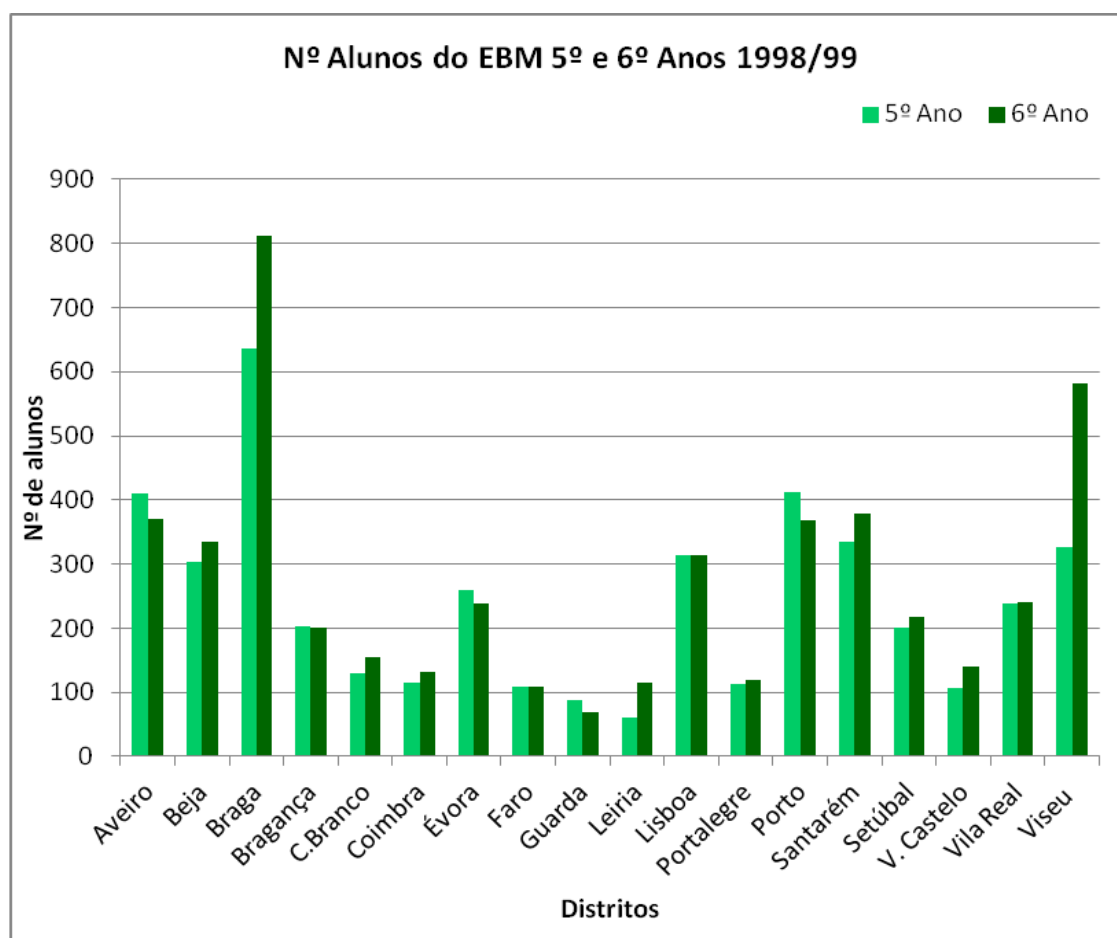
No ano lectivo 1998/99 continua a tendência para a diminuição do número de postos de alunos e de professores. Diminui também o valor da relação alunos/professor. Viseu é o distrito com mais postos de recepção, embora Braga tenha um número de turmas mais elevado, com mais alunos e com mais professores. O valor da relação alunos/professor era em média de 8,5, no entanto, tinha valores variados nos diferentes distritos. No distrito de Setúbal era a mais alta, de 10,7.



**Gráfico 65 – Número de Postos de EBM por distrito 1998/99**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima destacam-se os distritos de Viseu e Braga com maior número de postos. Os postos particulares existem apenas em alguns distritos e estão concentrados sobretudo em Lisboa e Setúbal.

**Gráfico 66 – Número de Alunos de EBM por distrito 1998/99**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

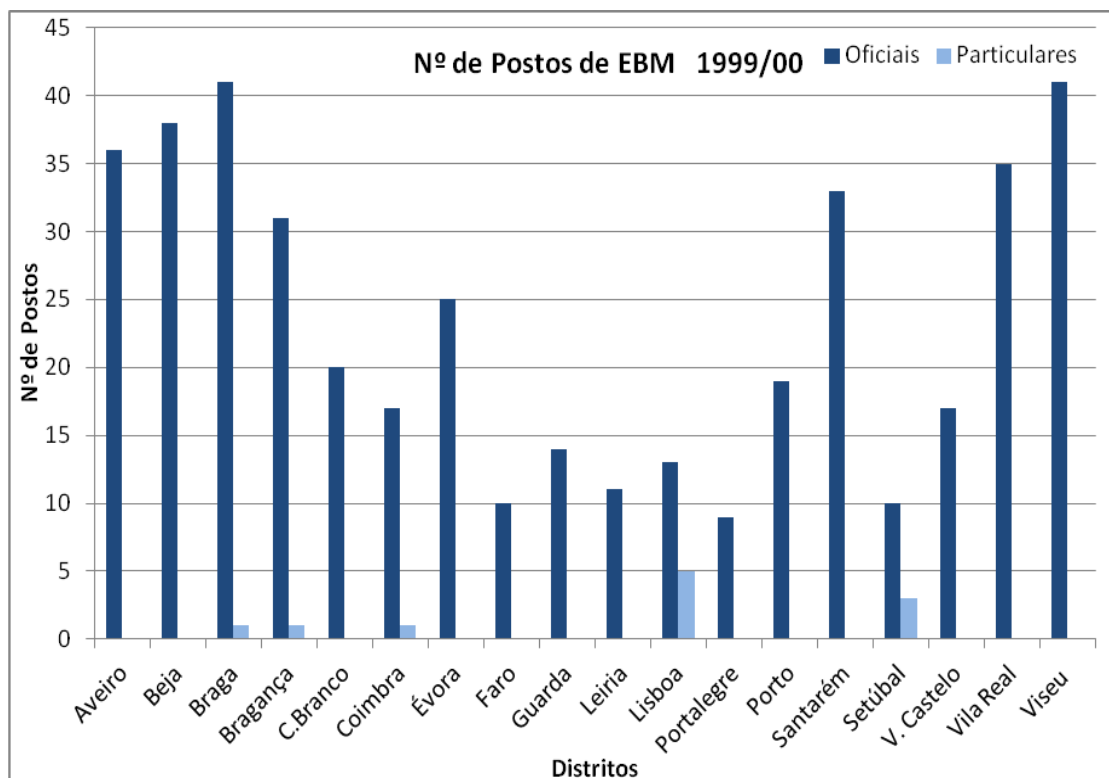
O gráfico que representa o número de alunos do 5º e 6º anos de escolaridade no ano lectivo 1998/99 podemos observar que nos distritos com mais alunos matriculados, o 6º ano apresenta valores mais elevados, são os casos dos distritos de Braga e de Viseu. Esta quebra de alunos matriculados no 5º ano de escolaridade poderá evidenciar uma fragilidade nesta modalidade de ensino

**Quadro Nº38 – Caracterização do EBM no ano lectivo 1999/2000**

<b>QUADRO 38- Caracterização do EBM no ano lectivo de 1999/2000</b>									
Distritos (continente)	Nº POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	36	0	36	83	299	372	671	84	8
Beja	38	0	38	70	157	302	459	70	6,6
Braga	41	1	42	109	474	542	1016	111	9,2
Bragança	31	1	32	64	209	173	382	64	6
C. Branco	20	0	20	39	130	111	241	39	6,2
Coimbra	17	1	18	31	93	103	196	31	6,3
Évora	25	0	25	49	243	238	481	49	9,8
Faro	10	0	10	19	44	100	144	20	7,2
Guarda	14	0	14	28	62	64	126	18	7
Leiria	11	0	11	12	55	63	118	12	9,8
Lisboa	13	5	18	37	268	270	538	38	14,2
Portalegre	9	0	9	18	84	99	183	18	10,2
Porto	19	0	19	56	360	339	699	57	12,3
Santarém	33	0	33	64	265	286	551	64	8,6
Setúbal	10	3	13	31	174	190	364	32	11,4
V. Castelo	17	0	17	33	79	101	180	33	5,5
Vila Real	35	0	35	73	202	212	414	73	5,7
Viseu	41	0	41	91	334	320	654	91	7,2
<b>TOTAIS</b>	<b>420</b>	<b>11</b>	<b>431</b>	<b>907</b>	<b>3532</b>	<b>3885</b>	<b>7417</b>	<b>904</b>	<b>8,2</b>

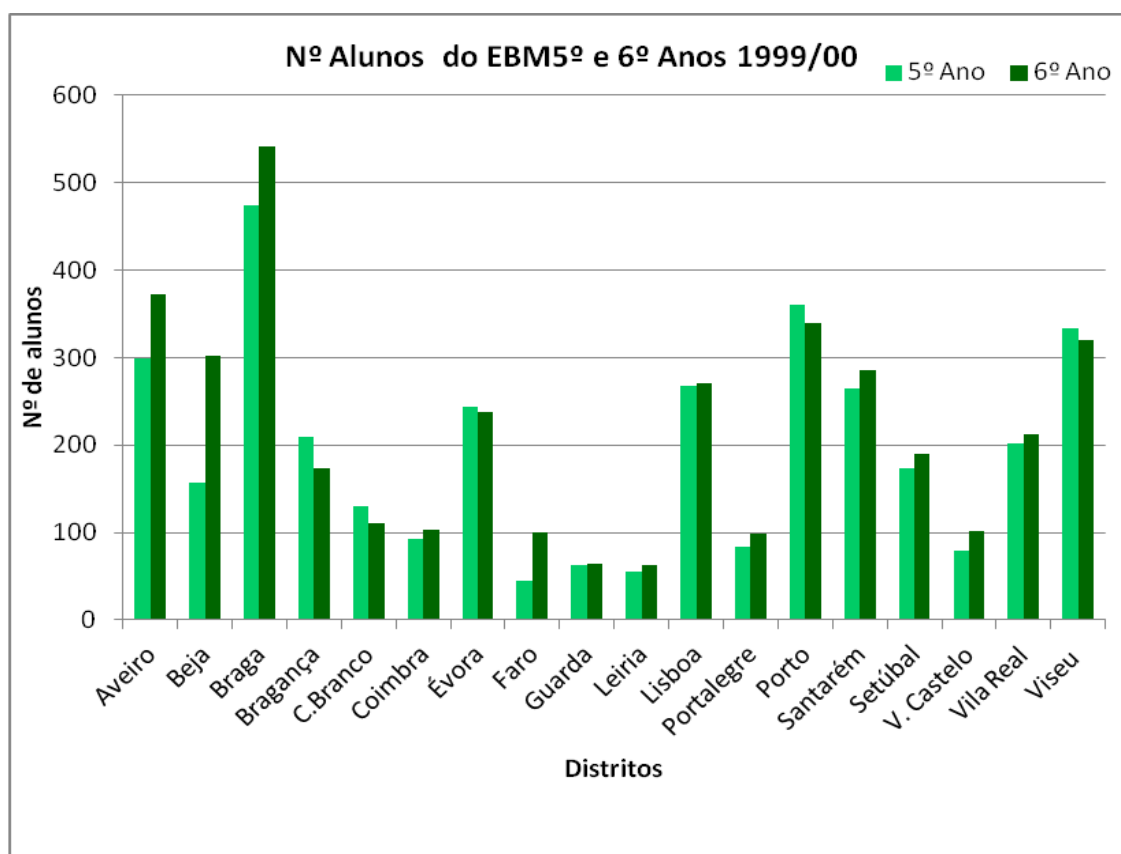
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No ano lectivo 1999/2000 os distritos de Braga e Viseu tinham o igual número de postos de recepção. Dos 11 postos de recepção particulares, 5 correspondiam ao distrito de Lisboa e 3 ao distrito de Setúbal. Se compararmos com os valores do quadro do ano anterior verificações que se mantem a tendência de descida dos valores correspondentes aos postos aos alunos e aos professores e continua a baixar a relação alunos/professor.

**Gráfico 67– Número de Postos de EBM por distrito 1999/00**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

No gráfico acima podemos observar que apenas dois distritos ultrapassam ligeiramente os 40 postos de recepção. Com trinta ou mais postos existem apenas em sete distritos e seis postos com menos de quinze postos. Os distritos de Lisboa e de Setúbal destacam-se dos restantes por continuarem com mais postos particulares. Estes apenas existem em mais três distritos com apenas um posto.

**Gráfico 68 – Número de Alunos de EBM por distrito 1999/00**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

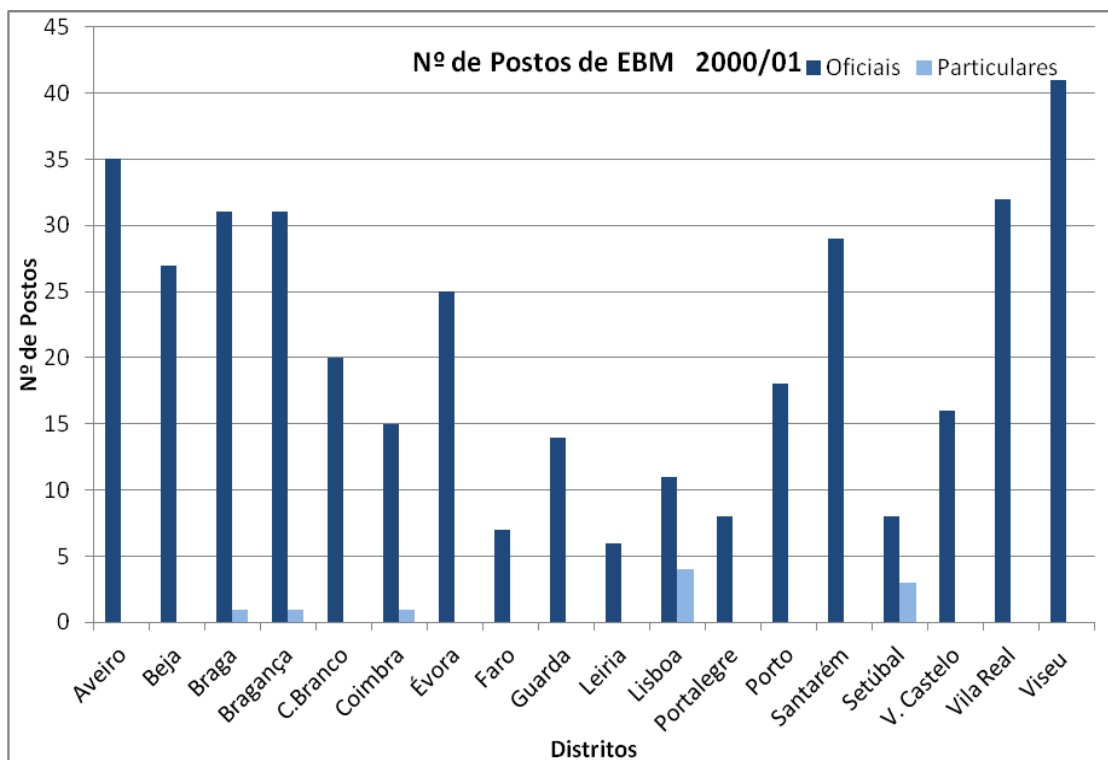
No ano lectivo 1999/00 Braga era o distrito com mais alunos de 5º e do 6º ano. O número de alunos matriculados no 6º ano era superior ao número de alunos matriculados no 5º ano em doze distritos, sendo particularmente significativa nos distritos de Beja e Faro. Em seis distritos o número de alunos matriculados em cada um dos anos não excedia os cem.

**Quadro Nº39 – Caracterização do EBM no ano lectivo 2000/2001**

<b>QUADRO 39 - Caracterização do EBM no ano lectivo de 2000/2001</b>									
Distritos (continente)	POSTOS			Nº Turmas	ALUNOS			PROFESSORES	
	Oficiais	Particulares	Nº Postos		5º Ano	6º Ano	Total Alunos	Nº Professores	Relação alunos/prof.
Aveiro	35	0	35	70	234	293	527	71	7,4
Beja	27	0	27	46	150	158	308	47	6,6
Braga	31	1	32	82	382	423	805	85	9,5
Bragança	31	1	32	61	184	177	361	61	5,9
C.Branco	20	0	20	34	104	116	220	34	6,5
Coimbra	15	1	16	30	83	95	178	30	5,9
Évora	25	0	25	47	208	208	416	47	8,9
Faro	7	0	7	14	31	36	67	14	4,8
Guarda	14	0	14	26	63	50	113	26	4,3
Leiria	6	0	6	12	65	56	121	12	10,1
Lisboa	11	4	15	33	241	262	503	34	14,8
Portalegre	8	0	8	16	69	76	145	16	9,1
Porto	18	0	18	56	342	316	658	57	11,5
Santarém	29	0	29	53	231	229	460	53	8,7
Setúbal	8	3	11	29	218	184	402	30	13,4
V. Castelo	16	0	16	26	53	76	129	26	5
Vila Real	32	0	32	69	202	163	365	70	5,2
Viseu	41	0	41	89	318	309	627	89	7
<b>TOTAIS</b>	<b>374</b>	<b>10</b>	<b>384</b>	<b>793</b>	<b>3178</b>	<b>3227</b>	<b>6405</b>	<b>802</b>	<b>8</b>

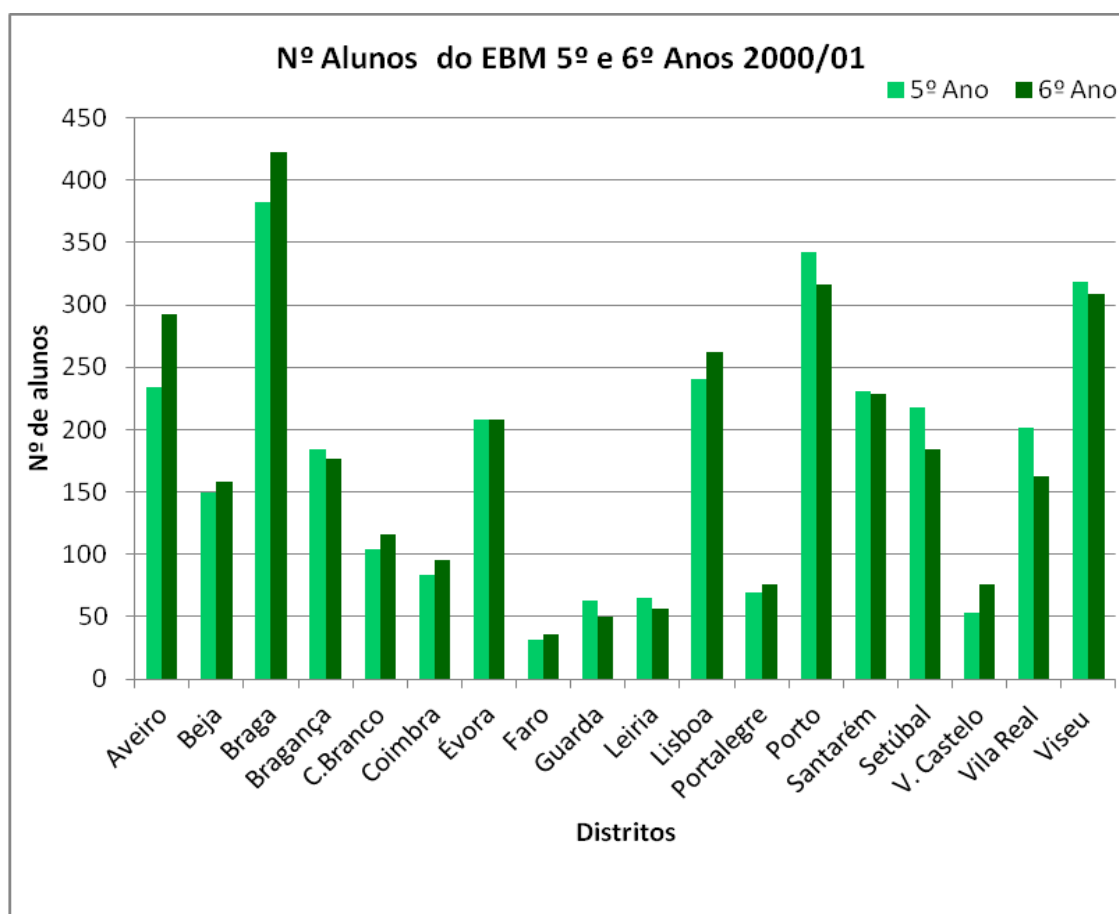
Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos.

No ano lectivo 2000/01 existiam apenas 384, dos quais dez eram particulares. Das 793 turmas no total, 89 pertenciam ao distrito de Viseu e 82 ao Distrito de Braga. O distrito de Leiria tinha apenas 12 turmas. O distrito com menos alunos no 5º e no 6º ano era Faro, com 31 alunos e 36 alunos, respectivamente.

**Gráfico 69 – Número de Postos de EBM por distrito 2000/01**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

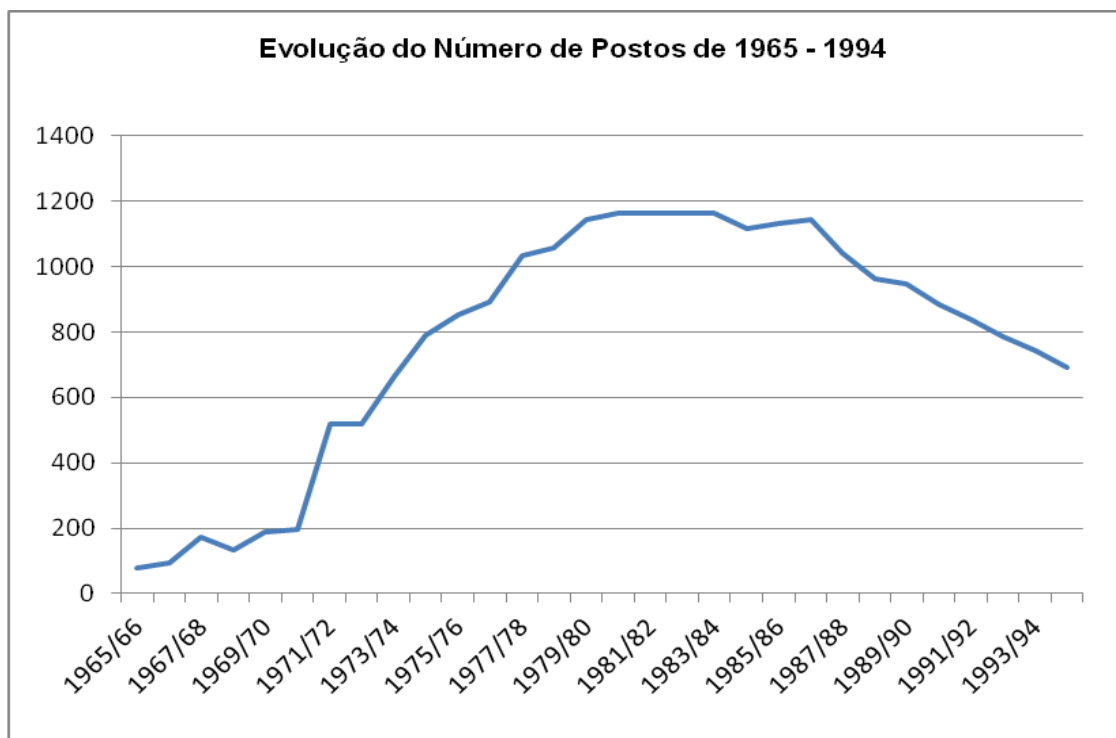
Podemos observar no gráfico acima que no ano lectivo 2000/01 apenas um distrito tinha mais de 35 postos de recepção, menos três que no ano anterior. Quatro distritos tinham menos de dez postos de recepção, enquanto no ano lectivo anterior havia apenas um distrito. Os postos de recepção particulares não sofreram alterações à excepção do distrito de Lisboa que diminuiu ligeiramente. Viseu e Aveiro continuam a ser os distritos com maior número de postos de recepção.

**Gráfico70 – Número de Alunos de EBM por distrito 2000/01**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos.

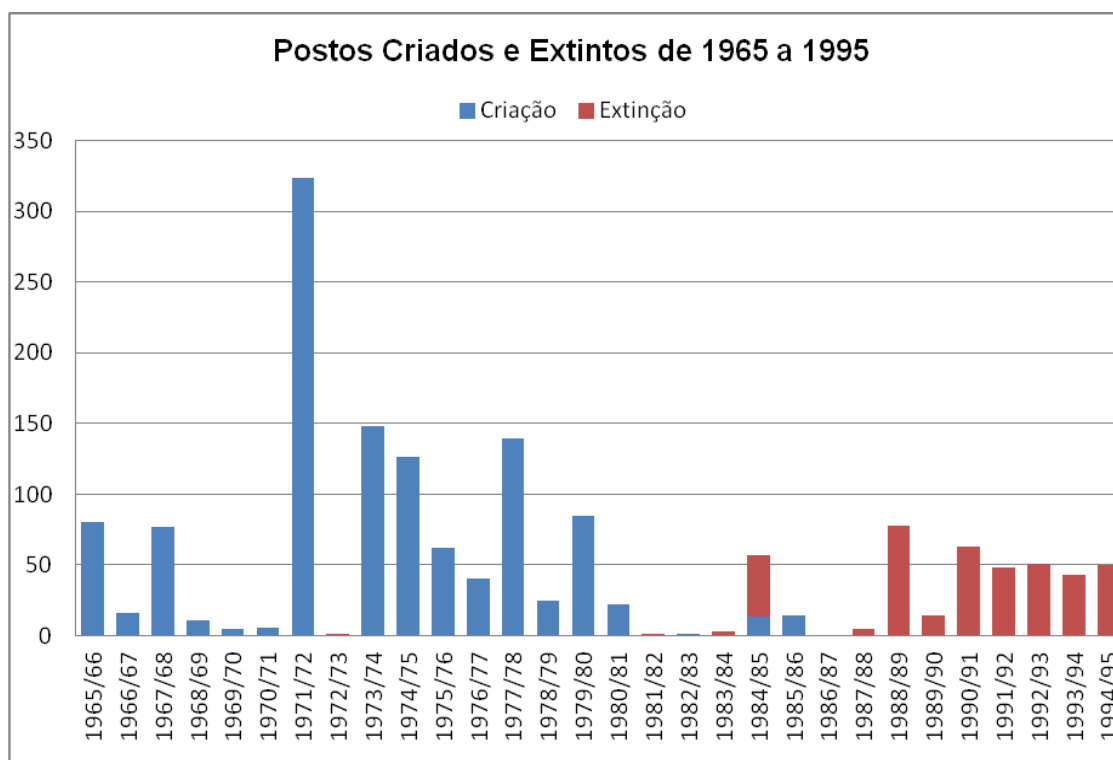
No gráfico acima podemos observar que o distrito de Braga é o que tem mais alunos matriculados no EBM, seguido dos distritos do Porto, Viseu e Aveiro. Os distritos com menor número de alunos são Faro, Guarda, Leiria e Viana do Castelo.



**Gráfico 71 – Evolução do Nº de Postos de 1965- 1994**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

O gráfico 73 mostra a evolução do número de postos de 1965 a 1994. Verifica-se que o crescimento mais acentuado ocorreu a partir do início dos anos setenta, atingiu os valores máximos no final dessa década e início dos anos oitenta, tendo o decréscimo mais acentuado a partir de meados da década de oitenta.

**Gráfico 72 – Postos Criados e Extintos Entre 1965**

Fonte: Dados estatísticos fornecidos e recolhidos na secretaria do EBM, em Vila Nova de Gaia, por Ramires Fernandes dos Santos

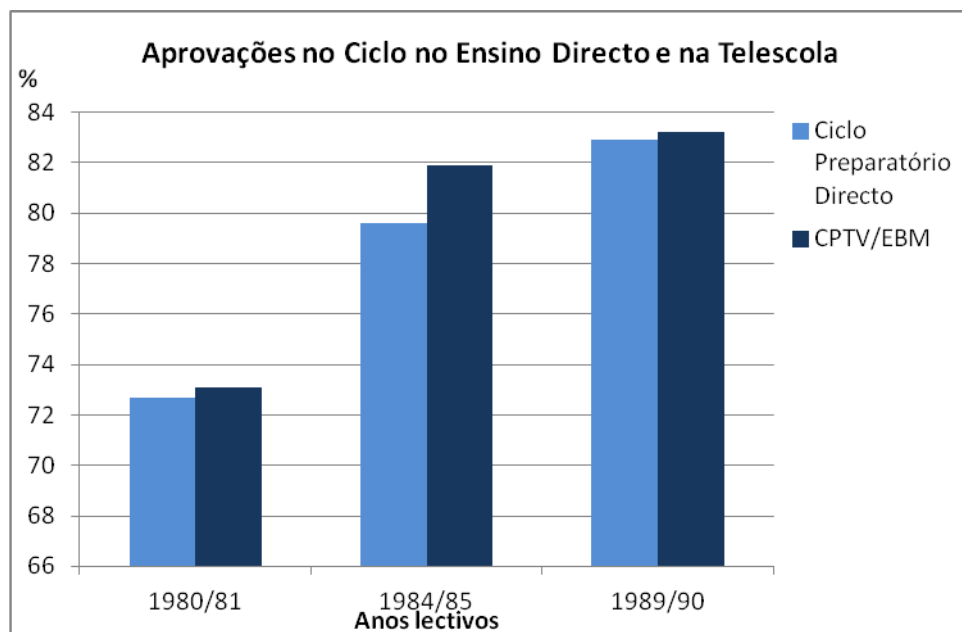
O gráfico 74 representa o número de postos criados e extintos desde 1965, até 1995. Verifica-se que até ao início da década de oitenta correspondeu a uma fase de criação de postos, destacando-se o ano de 1971/72 com a criação de um elevado nº de postos. De 1981 a 1985 correspondeu a um período de estagnação com valores muito reduzidos de extinção e a partir daí o número de postos encerrados torna-se superior aos criados, ano 1984/85. A partir de 1987 os dados correspondem apenas a postos extintos. Podemos concluir com base no gráfico que 1981/82 é um ponto de viragem que leva à extinção da Telescola.

### Mapa 1 – Distribuição das Escolas do CPTV no Continente



Fonte: Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Gabinete do CPTV, DEP- Departamento de Estudos e Projectos

O mapa nº 1 representa a distribuição geográfica dos postos de atendimento. Não é referida a data a que os dados correspondem, mas pensamos que serão representativos da década de oitenta uma vez que a publicação onde consta o mapa tem a data de Novembro de 1990. Relativamente à distribuição dos postos de recepção está reflectida a dupla divisão em Portugal mostra transversais a outros aspectos. Trata-se da recorrente e contrastante divisão norte/sul e litoral/interior. Verifica-se um maior número de postos no norte litoral e um menor número no sul e interior.

**Gráfico73 – Aprovações no Ciclo no Ensino Directo e na Telescola**

Fonte: VILÃO, José, Portuguese Education System, Current situation and trends, 1990, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1972, citado por Constantino, Afonso.

O gráfico acima compra as aprovações no ensino directo e na Telescola em três anos lectivos entre 1980 e 1990. Podemos verificar que em todos os anos considerados a percentagem de sucesso na Telescola é superior à percentagem de sucesso no ensino directo. Embora essa diferença não seja muito significativa, foi maior no ano lectivo 1984/85. De salientar ainda um aumento considerável de sucesso entre o início e o final da década de oitenta, ocorrido tanto no ensino directo como na telescola. O quadro seguinte apresenta os dados que a partir dos quais elaborámos o gráfico.

**Quadro Nº40 – Aprovações no Ciclo no Ensino Directo e na Telescola**

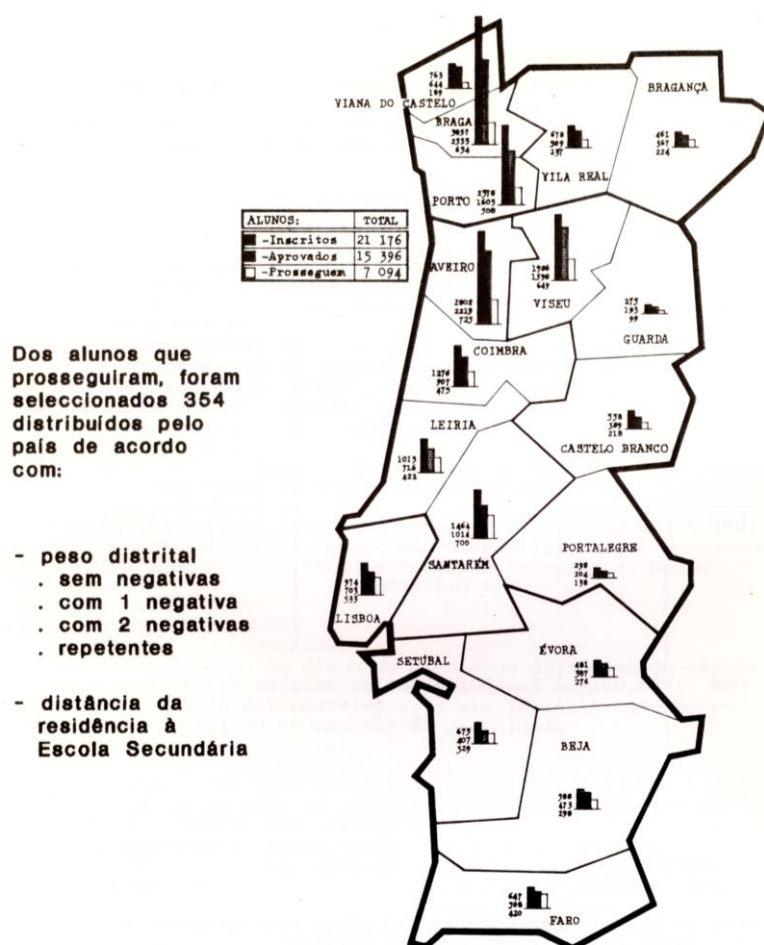
Aprovações no Ciclo no Ensino Directo e na Telescola		
Ano lectivo	Ciclo Preparatório Directo	CPTV/EBM
1980/81	72,7	73,1
1984/85	79,6	81,9
1989/90	82,9	83,2

Fonte: VILÃO, José, Portuguese Education System, Current situation and trends, 1990, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1972, citado por Constantino, Afonso

De acordo com um estudo realizado pelo Gabinete do CPTV do Ministério da Educação sobre o percurso escolar dos alunos do CPTV que foram aprovados no 6º ano em 1988/89 e que prosseguiram os estudos foram seleccionada uma amostra de 5% (354 alunos) tendo em conta os pesos distritais. Estes alunos foram acompanhados ao longo do ano lectivo seguinte (1989/90) no 7º ano Unificado em 55 escolas secundárias ou C+S do Continente. De acordo com os dados recolhidos foram aprovados 70,3%, reprovados 17,2% e desistiram 12,5%. Enquanto os resultados finais das turmas onde estes alunos estavam inseridos foram de aprovados 69,7%, reprovados 20,0% e desistentes 10,3%. De acordo com este estudo os alunos que provenientes do CPTV atingiram resultados mais favoráveis.

### Mapa 2 – Distribuição por distrito de alunos que finalizaram o CPTV

Distribuição por Distrito dos alunos que finalizaram o CPTV



Fonte: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Gabinete do CPTV

## Custos dos alunos do Telescola

Pensamos que era relevante fazer referência aos custos de cada aluno da Telescola. Baseamo-nos num estudo feito pelo Departamento de Estudos e Projectos do Ministério da Educação. É referido nessa publicação que embora os dados não devam ser considerados com um valor absoluto constituem um indicador importante para a análise do sistema. São apresentados os vencimentos dos professores destacados e dos orientadores pedagógicos e o valor imputável por alunos era de 3 871\$.

Escalão/Vencimento	Nº	x14 meses	TOTAL
2	90 100\$	2+1	2 522 800\$
	98 500\$	1	1 261 400\$
	103 200\$	1	1 379 000\$
			1 444 800\$
			6 608 000\$
3	109 800\$	4+3	6 148 800\$
			4 611 600\$
			10 760 400\$
4	119 200\$	19+2	31 707 200\$
			3 337 600\$
			35 044 800\$
5	137 000\$	13+5	24 934 000\$
			9 590 000\$
			34 524 000\$
6	161 400\$	7+23	15 817 200\$
			51 970 800\$
			67 788 000\$
7	187 600\$	2	5 252 800\$
			5 252 800\$
TOTAIS	49+34	159 978 000\$	159 978 000\$

TOTAL DE ALUNOS INSCRITOS EM 1989/90	-	41 321
Valor imputável/aluno - 159 978 000\$/41 321 = 3 871\$		

A este valor acrescentam-se as despesas decorrentes dos vencimentos dos funcionários dos serviços centrais que correspondia a 1 064\$.

48 funcionários/ TOTAL 43 974 000\$ / 41 321 = 1 064\$
--



O orçamento as despesas com professores dos postos de recepção Oficiais, com equipamento, tendo em conta a sua duração e manutenção e manuais escolares, de acordo com o estudo feito pelo Departamento de Estudos e Projectos do Ministério da Educação a cada aluno correspondia uma despesa anual de 110 898\$, e mensal de 9 242\$. Apresenta-se em seguida o documento que tivemos como referência para estes dados.

### 1.3. Orçamento

$$\text{Orçamento CPTV} \text{ ----- } 140\,000\,000\$ / 41\,321 = 3\,388\$$$

### 2. Professores dos PRO(s)

Na dificuldade de encontrar os escalões a que pertencem estes professores, optou-se por fazer um cálculo médio (ESCALÃO 3) do vencimento mensal, tendo em conta a idade e o tempo de serviço no CPTV.

$$2\,707 \times 109\,800\$ \times 14 = 4\,161\,200\,400\$ / 41\,321 = 100\,704\$$$

### 3. Equipamento e manuais escolares

-Televisores (turmas)	2500 x 100 000\$	= 250 000 000\$
-Videos	2500 x 50 000\$	= 125 000 000\$
-Manuais escolares		70 000 000\$
	TOTAL .....	445 000 000\$
	445 000 000\$ / 41 321	= 10 769\$

3.1. Atribuindo ao equipamento referido uma duração média de 6 anos, ter-se-á um valor por aluno e por ano de :

$$10\,769\$ / 6 = 1\,795\$$$

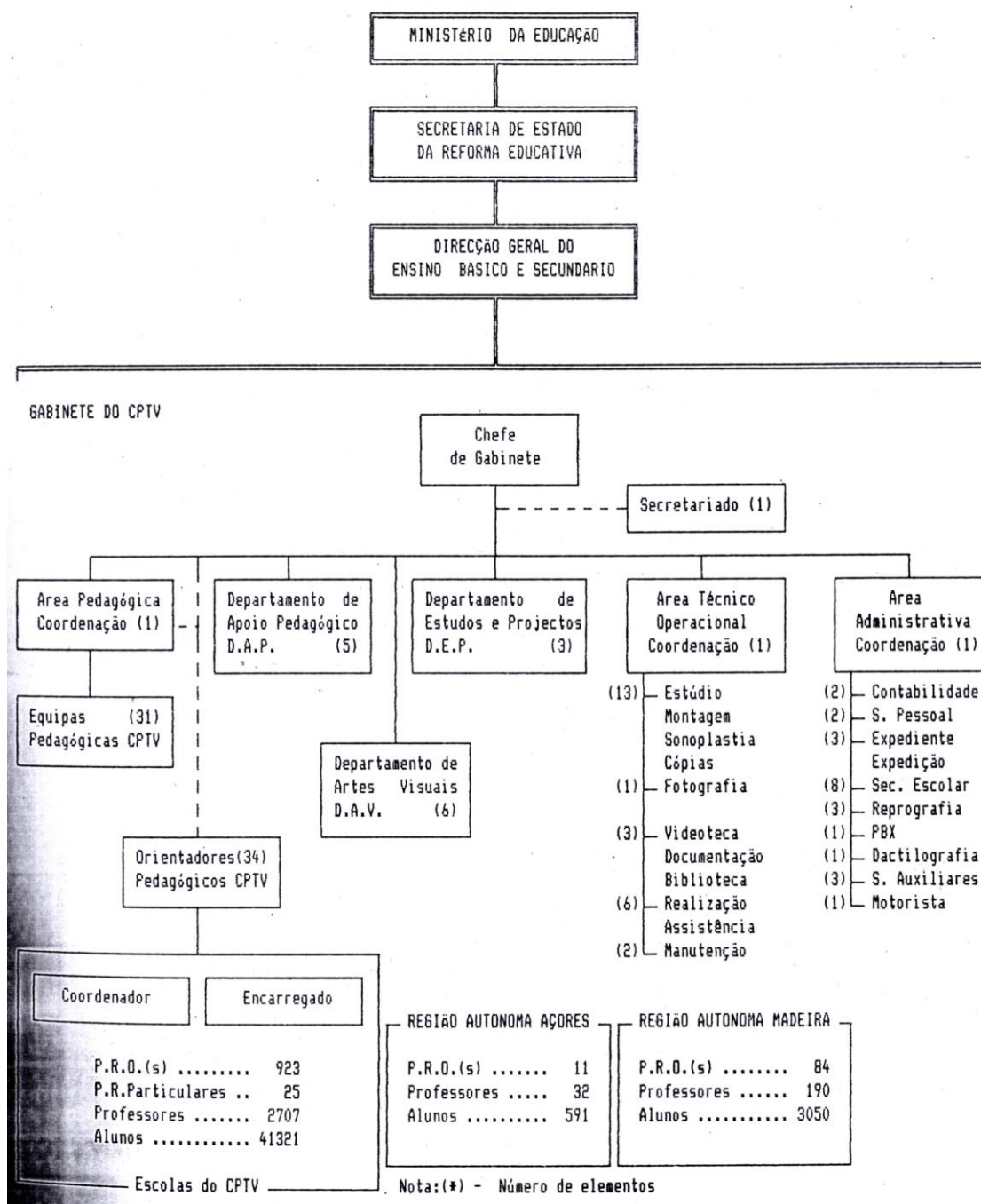
3.2. Acrescentando a este valor uma taxa de 5% para despesas de manutenção, teremos:

$$375\,000\,000\$ / 6 = 62\,500\,000\$ \times 5\% = 3\,125\,000\$ / 41\,321 = 76\$$$

### TOTAIS

1.1. ....	3 871\$
1.2. ....	1 064\$
1.3. ....	3 388\$
2 .....	100 704\$
3.1. ....	1 795\$
3.2. ....	76\$
Total anual por aluno .....	110 898\$
(Preço / mês .....	9 242\$)

## Organigrama do CPTV



Fonte: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Gabinete do CPTV



## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procurámos fazer uma abordagem do ensino à distância tendo como referência a experiência pioneira da Telescola em Portugal. Numa primeira parte do trabalho traçámos uma abordagem teórica do ensino e da especificidade do ensino a distância. Pretendemos abordar de forma breve algumas interligações entre educação, escola e sociedade. Considerando que a acção de educar tem a sustentá-la um suporte teórico que a condiciona do modo que cada teoria corresponde a uma interpretação da realidade que pretende explicar. Considerámos esta abordagem relevante por permitir enquadrar e relativizar a acção educativa. Procurámos traçar um fio condutor na direcção do ensino à distância e a Telescola ao abordar as inovações tecnológicas e as suas potencialidades ao serviço do ensino e designadamente do ensino a distância. Assinalámos as principais etapas de desenvolvimento do ensino a distância algumas das suas especificidades e contributos.

Tendo em conta que a didáctica e os recursos educativos assumem no ensino e particularmente no ensino a distância, uma grande relevância na aprendizagem podendo assumir ao longo do processo de ensino/aprendizagem diferentes funções, nomeadamente de facilitadores de motivação ou para consolidar as aprendizagens realizadas.

Na segunda parte deste abordamos a ensino a distância em Portugal designadamente a Telescola. Optámos por usar esta designação, embora o ensino a distância tenha sido denominado de formas diferentes ao longo do tempo. Pensámos que seria facilitador e por ser este o termo mais frequente. Procurámos caracterizar o contexto social da época em que surgiu e compreender as razões que tiveram à sua criação e implantação. Traçámos um pouco da sua evolução desde o cinema educativo, à televisão educativa fizémos referência à legislação que foi surgindo ligada à criação das diferentes estruturas.

Apresentámos como a Telescola estava estruturada e organizada, a sua implantação nos diferentes distritos de Portugal Continental, bem como as suas práticas lectivas.

A Telescola era pioneira na área do ensino procurava aplicar as novidades adoptadas noutros países da Europa e tinha elevadas preocupações pedagógicas e procurava acompanhar as novidades que surgiam nessa área. Introduziu inúmeras novidades no ensino em Portugal, em diferentes áreas com diferentes abrangências. Foi responsável pela introdução em Portugal, das matemáticas modernas, no primeiro ciclo e no ensino secundário. Foi igualmente responsável pela modernização dos recursos educativos para além de constituir para muitos alunos a possibilidade de continuar a estudar uma dar cumprimento a escolaridade obrigatória.

A sua implantação no terreno era muito abrangente, estava presente em todos os distritos e era fortemente estruturada no seu modo de funcionamento. A Telescola dispunha de diferentes secções que eram responsáveis pela concepção dos materiais e apresentação das emissões tratamento dos dados dos alunos e um vasto número de tarefas que lhe permitiam realizar um trabalho de reconhecida qualidade tanto em Portugal como a nível da Europa. Sofreu alterações ao longo do tempo acompanhado as mudanças sociais e introduzido as inovações da tecnologia no ensino a distância. A Telescola foi pioneira e resistente esteve à frente do seu tempo e permaneceu depois de terem sido ultrapassadas as razões que levaram à sua criação, tendo dado um forte contributo de elevada qualidade à educação e ao ensino em Portugal.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### 1. FONTES:

GOMES, Aldónio “*A Telescola em Portugal*”, Separata da (4ª série) do Boletim do Instituto de Orientação Profissional, Lisboa, 1969

António Costa Gomes, Irene Maria Soares Pinto, José Godinho Cunha, Maria Ruth Branco Rodrigues, *Contributo para a Avaliação do CPTV, Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário*, Gabinete do CPTV, Vila Nova de Gaia, 1990

SARAIVA, Isabel Maria Martinho Lopes, *Anexos do Relatório de Estágio*; Universidade Aberta, Centro de Documentação

SANTOS, Ramires Fernandes

### 2. BIBLIOGRAFIA

#### 2.1 Obras de referência

TELLES, Inocêncio Galvão, *Temas de Educação*, Ministério da Educação Nacional, 1966

FERNANDES Rogério, *Ensino Sector em Crise*, Cadernos de hoje, Prelo Editora, Lisboa, 1967

#### 2.1 Referências na Internet

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122391794703qUA1dw0VI75KW3.pdf>,  
Acedido em 19 de Março

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223917947O3qUA1dw0VI75KW3.pdf>,  
Acedido em 19 de Março

[http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditese/pg009000.htm#\\_ftnref11](http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditese/pg009000.htm#_ftnref11),  
em 26 de Agosto de 2011

site [http://www.intelecto.net/desenvolvimento\\_ead.htm](http://www.intelecto.net/desenvolvimento_ead.htm), em 19 de Abril de 2001

[webhttp://www.terravista.pt/Enseada/2023](http://www.terravista.pt/Enseada/2023), \_acedido em 20 de Abril de 2001;

<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>, acedido em 20 de Abril de 2001;

<http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>, acedido em 10 de Julho de 2011

### 2.3 Obras Gerais

BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

CARVALHO, Rómulo de - *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

GAL, Roger, *História da Educação*, Lisboa, Coleção Vega Universidade, 1993.

MARCEL, Lebrun, *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, Lisboa, Publicações Instituto Piaget, 2008.

MONROE, Paul, *História da Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003.

NÓVOA, António, *História da Educação*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela, *A Sociologia da Educação em Portugal, Elementos para a configuração do “Estado da Arte”*

CARIA, Telmo Humberto L “*Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias*” *Sociologia Problemas e Práticas*, Nº12, 1992, pp171-184

COSTA, Fernando Albuquerque, PERALTA, Helena, VISEU, Sofia, *As TIC em Portugal Concepções e Práticas*, Porto Editora, 2007

## 2.4 Obras Específicas

Lagarto, J. (1994). *“A Formação Profissional a Distância”*, Temas educacionais, Universidade Aberta e Instituto de Emprego e Formação Profissional, Lisboa

BLANCO, Elias e Bento Silva “*Tecnologia Educativa em Portugal, Conceito, Origens, Evolução, Áreas de Intervenção e Investigação*”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1993, pp.37-55, Universidade do Minho

CONSTANTINO, Gabriel José Afonso *Ciclo Preparatório TV: passado, presente e futuro*, Lisboa, (Texto policopiado), 1995

DIAS, António Luís Domingues, “*O Contributo da Telescola – CPTV-EBM e as vozes dos actores na aldeia de Vilar de Perdizes*”, Chaves, 1999

FONSECA, João Abel, Subsídios Para a História da Televisão em Portugal, Dos primórdios às emissões regulares, Academia Portuguesa da História, Academis de Marinha, Sociedade de Geografia de Lisboa, ICEA Comunicação apresentada na Sessão de 24 de Março de 2010